



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Maria Albertina Ribeiro Moreira

**O Burnout e Auto-eficácia dos Professores: Estudo comparativo entre
professores do Ensino Regular e Professores de Educação Especial**

Orientador: Prof. Dr. Paulo Dias

Penafiel

Outubro, 2015



INSTITUTO SUPERIOR DE CIÊNCIAS EDUCATIVAS DO DOURO

Mestrado em Educação Especial, Domínio Cognitivo e Motor

Maria Albertina Ribeiro Moreira

O Burnout e Auto-eficácia dos Professores: Estudo comparativo entre professores do Ensino Regular e Professores de Educação Especial

Dissertação apresentada no âmbito do
Mestrado em Educação Especial- Domínio
Cognitivo-Motor

Trabalho realizado sob a orientação do Dr.
Paulo Dias

AGRADECIMENTOS

Um agradecimento especial ao Professor Dr. Paulo Dias, que desde logo aceitou a orientação deste trabalho, pelo estímulo e entusiasmo revelado por esta dissertação, pelas críticas sempre construtivas e sugestões relevantes feitas durante a orientação, pela disponibilidade, pelo incansável apoio moral e, sobretudo pela amizade e confiança demonstradas, pelos seus ensinamentos e pelo grande exemplo de profissionalismo.

Às minhas colegas de curso, pela excelente relação pessoal que criámos e que espero que não se perca e pela ajuda e intercâmbio de ideias e informação para a elaboração deste trabalho.

Às centenas de professores que prescindiram de algum do seu precioso tempo para responder aos questionários, o meu muito obrigada.

Aos meus amigos que me foram perguntando pelo trabalho e que me foram estimulando pela confiança em mim depositada, fazendo-me acreditar que era possível chegar ao fim com sucesso.

À Minha Família, pela força e apoio incondicional, para que eu pudesse concretizar esta etapa. Pelo companheirismo de sempre, amor e paciência nas horas de estudo, nas reflexões mútuas e nas sugestões.

Por fim, gostaria de estender os meus agradecimentos a todos aqueles que anonimamente me foram ajudando, fornecendo informações, ideias e críticas, fundamentais para a elaboração do meu trabalho.

A todos, os meus sinceros agradecimentos

RESUMO

A literatura revela a existência de uma associação positiva a auto-eficácia e o burnout entre a classe docente. Nesta investigação pretendemos investigar a percepção de auto-eficácia e o burnout na classe docente, e explorar o burnout sentido por estes profissionais em funções de variáveis pessoais e profissionais. O estudo foi levado a cabo junto de 552 docentes de diferentes ciclos de estudo. Os instrumentos utilizados incluem o inventário *Oldenburg Burnout Inventory*, que avalia a exaustão e o distanciamento dos professores e a escala *The Teacher Efficacy for Inclusive Practices* que avalia as percepções de auto-eficácia docente nas estratégias inclusivas, eficácia na colaboração e eficácia no controlo de comportamentos. As análises do burnout em função de variáveis pessoais e profissionais revelaram a existência de uma associação significativa negativa entre o burnout e a auto-eficácia, nomeadamente nas percepções relativas às práticas inclusivas e gestão da disciplina. Há relação significativa e negativa entre a idade e o burnout. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao burnout no privado é superior ao público, sendo que os professores do ensino privado revelam maior exaustão. Estes resultados demonstram que a percepção de auto-eficácia docente deverá ser considerada no desenho de programas de intervenção de carácter preventivo direccionados para diminuir o burnout experienciado pelos professores.

Palavras-chave: Burnout; Auto-Eficácia; Professores do Ensino Regular e Educação Especial

ABSTRACT

Literature review point a positive association between self-efficacy and burnout among teachers. In this research we aim to investigate the perceptions of self-efficacy and burnout amongst teachers, and explore perceptions of burnout in functions of personal and professional variables. The study was carried out among 552 teachers from different grades. Instruments used included the *Oldenburg Burnout Inventory*, assessing teachers' exhaustion and disengagement and *The Teacher Efficacy Scale for Inclusive Practices* evaluating teachers' perceptions self-efficacy in the use of inclusive strategies, effective collaboration and effectiveness in behavior control. Analysis regarding the burnout in function of individual and professional variables revealed a significant negative association between burnout and self-efficacy, particularly in perceptions regarding inclusive practices and the management of discipline. There is a significant and negative relationship between age and burnout. Additionally, it was observed that teachers' exhaustion in the private schools was significantly higher than the teachers in public schools. These results demonstrate that teachers' perceptions of self-efficacy should be considered in the design of preventive intervention programs to decrease the burnout experienced by teachers.

Keywords: Burnout, Self-efficacy, Teachers of regular education and special education

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	3
1- EM TORNO DO BURNOUT NA CLASSE DOCENTE 2- CONSIDERAÇÕES GERAIS À VOLTA DA PERCEPÇÃO DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE.....	3
1.1. DEFINIÇÃO DE STRESS	4
1.2. DO EUSTRESS AO DISTRESS.....	8
1.3- O STRESS OCUPACIONAL: BURNOUT.....	10
1.4- O BURNOUT NOS DOCENTES.....	14
2.1- NOÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA	20
2.2. IMPORTÂNCIA DA AUTO-EFICÁCIA NA VIDA DAS PESSOAS	23
2.3- A AUTO – EFICÁCIA NOS PROFESSORES	26
2.4- MODELOS EXPLICATIVOS DE AUTO – EFICÁCIA DOS PROFESSORES.....	29
II PARTE - INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA.....	37
3- ESTUDO EMPÍRICO	37
3.1. PROBLEMÁTICA	38
3.2. OBJETIVOS.....	41
3.3. HIPÓTESES	42
3.4. METODOLOGIA.....	43
III PARTE – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS	50
4- ESTATÍSTICA DESCRITIVA	51
4.1- Influência do sexo nas subescalas de burnout.....	53
4.2- Associação entre idade e burnout.....	54
4.3- Que diferença existe entre os professores do público e privado relativamente à percepção da exaustão, disengagement e burnout.	54
4.4- Que diferenças existem entre os professores do ensino regular e especial em relação ao burnout.	55
4.5. Associação entre ciclo de estudo a que os professores lecionam e a percepção de auto-eficácia e burnout docente	55
IV PARTE – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	56
CONCLUSÃO.....	61
BIBLIOGRAFIA	64
ANEXOS.....	70

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Género

Gráfico 2 – Idade

Gráfico 3 – Habilitações Académicas

Gráfico 4 – N° de anos que lecciona

Gráfico 5 – Ciclo de ensino que lecciona

Gráfico 6 – Vínculo Profissional

Gráfico 7 – Experiência com crianças com NEE

Gráfico 8 – Relacionamento pessoal com NEE

Gráfico 9 – Escola que leciona

Gráfico 10 – Análise descritiva nos Oldenburg Burnout Inventory

Gráfico 11 – Análise descritiva da escala T.I Self-Efficacy Scale

Gráfico 12 – Relação sexo/su-escalas de burnout

Gráfico 13 – Intercorrelações entre idade/disengagement/exaustão

Quadro 14 – Diferença entre os professores do ensino regular/especial em relação ao burnout

Quadro 15 – Associação entre os ciclos de estudo que os professores lecionam e a percepção de auto-eficácia e burnout

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Processo de desenvolvimento de situações de eustress e de distress

Figura 2 – Modelo dos efeitos recíprocos do sentido de eficácia do Professor e do sucesso dos alunos

Figura 3 – Modelo da reciprocidade triádica na Teoria Social de Bandura

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Ficha Sócio-demográfica de caracterização da Amostra

Anexo 2 – Escala de Oldenburg Burnout Inventory

Anexo 3- Escala de Auto-eficácia Interpessoal para professores

INTRODUÇÃO

Atualmente o Síndrome de Burnout é consequência dos prolongados níveis de stress no trabalho e compreende exaustão emocional, distanciamento nas relações pessoais e diminuição do sentimento de realização pessoal e posteriormente, tende a gerar determinados comportamentos profissionais não harmoniosos. Este fenómeno apela a novas referências, a novas ideias e coloca, portanto, a hipótese de um novo conceito que caminha a par de uma evolução social de uma problemática existencial própria da nossa época e das dificuldades atuais em exercer a profissão.

“Burnout é um conjunto de sintomas a nível biológico, físico e psicológicos inespecíficos, resultantes de uma exigência profissional excessiva permanente e continuada, sobretudo nas profissões em que as relações humanas assumem contornos importantes”. (Freudenberg, 1975 in Amaro 2007)

Maslach e Jackson, investigadores que se têm dedicado ao estudo e compreensão desta problemática (1982, *in* Amaro, 2007), acrescentam que Burnout “Trata-se de um síndrome de exaustão emocional, despersonalização e redução da realização pessoal, que se verifica com grande frequência em indivíduos que desempenham a sua atividade profissional com pessoas.”

O stress ocupacional e o burnout nos profissionais constituiu um tema extremamente relevante do ponto de vista social e individual, pois a sua ação negativa faz-se sentir não só no profissional em causa, mas também em todos aqueles que constituem os seus clientes ou alvos de intervenção (Gomes & Cruz, 2004). Deste modo os efeitos nefastos do stress e do burnout, podem ser observados ao nível da saúde física e mental bem como na satisfação e na produtividade dos profissionais, pelo que se justifica o interesse em conhecer cada vez melhor não só a sua prevalência e efeitos, mas também a forma como se pode atuar para resolver e, se possível, prevenir estes problemas.

Esta questão é particularmente importante quando aplicada a classe profissional dos professores. *Burnout* em professores é um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interação entre aspetos individuais e o ambiente de trabalho. Este ambiente não diz respeito somente à sala de aula ou ao contexto institucional, mas sim a todos os fatores envolvidos nesta relação, incluindo os fatores macrossociais, como políticas educacionais e fatores sócio-históricos.

Perante esta realidade, torna-se mais ou menos inevitável que os professores apresentem elevados níveis de stress e uma baixa perceção de auto-eficácia, dado que perante as adversidades estes reagem negativamente já que não conseguem executar o seu trabalho de forma adequada e eficaz. A perceção de auto-eficácia é considerada na literatura uma das variáveis que tende a exercer um efeito amortecedor sobre as reações ao stress. Nesta linha de pensamento Woolfolk (1993 in Fermino, 2000) refere que, dado o manancial de estudos que procuram estudar a perceção de auto-eficácia nos docentes, é possível concluir que a crença de eficácia dos professores é uma das poucas características pessoais que, de modo consistente, têm aparecido altamente relacionadas ao desempenho dos alunos. É neste âmbito que surge esta investigação que procurará averiguar em que medida verificamos a existência de diferenças entre burnout e auto-eficácia entre professores do ensino regular e professores da educação especial.

Esta mesma investigação está dividida em duas partes. Uma Parte Teórica organizada em 2 capítulos, ao longo dos quais propomos uma revisão reflexiva da literatura. O primeiro capítulo, intitulado Em torno do Burnout na classe docente, é constituído por quatro subcapítulos, definição de stress, stress bom e mau, stress ocupacional: burnout e o burnout nos docentes. O segundo Capítulo desta investigação encontra-se inteiramente dedicado ao estudo da auto-eficácia em particular à auto-eficácia docente.

A segunda parte desta investigação encontra-se integralmente orientada para a investigação empírica e organiza-se em torno de três capítulos. O capítulo terceiro, designado estudo empírico, retracts a problemática, objetivos e hipóteses de estudo e a metodologia utilizada nesta investigação. Segue-se o quarto capítulo no qual se efetua a apresentação. No último capítulo efetuamos a discussão dos dados recolhidos, e logo de seguida são abordadas as conclusões do estudo.

Em suma, pretende-se com este trabalho atingir todos os objetivos acima referenciados. Esperamos igualmente que seja sinceramente um verdadeiro contributo para se conhecer melhor a perceção de auto-eficácia e stress nos professores dos diferentes níveis de ensino.

I PARTE – FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1- EM TORNO DO BURNOUT NA CLASSE DOCENTE

2- CONSIDERAÇÕES GERAIS À VOLTA DA PERCEPÇÃO DA AUTO-EFICÁCIA DOCENTE

1.1. DEFINIÇÃO DE STRESS

“lidar com o stress é ter o seu meio próprio de recolher informações, resolver problemas, planejar actividades agradáveis, tirar partido das pessoas do seu meio, bem como gerar ideias, pensamentos e emoções”. (Fortin, 1992)

Atualmente, é corrente um aumento progressivo do uso do termo stress, tanto pela comunidade científica como pelo público em geral, associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano. Os meios de comunicação social comprovam diariamente este facto, retratando o tema nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos fatores como sejam, o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumentos de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais, etc.

Fala-se que todos sofrem os efeitos do stress: médicos, políticos, jovens, bancários, idosos, professores, operários e até mesmo os animais. De acordo com Pinto e Silva (2005) o stress assume-se assim como um símbolo cultural do nosso tempo, definido por estruturas internacionais como a OMS e as Nações Unidas, como uma verdadeira epidemia mundial ou a doença do século XX.

Assim sendo, falar de stress na vida quotidiana é já lugar comum, pois está associado às mudanças constantes e ao ritmo acelerado que imperam na nossa sociedade, exigindo transformações profundas nos comportamentos, atitudes e valores dos indivíduos, impondo estilos de vida, podendo conduzir a sentimentos de incontabilidade e de instabilidade no presente e incerteza no futuro.

Stress é um termo bastante difundido, quer empiricamente, quer ao nível da literatura científica que se foi alterando ao longo dos tempos. No início do século XX, o termo stress passou a ser utilizado na área da saúde e, atualmente, invade o discurso quotidiano, adquirindo uma importância relevante na vida das pessoas. Hans Selye¹(1956), nos anos 1950, introduziu o conceito de stress na sua obra intitulada “A syndrome produced by diverse nocuous agents”, referindo que sobre o conceito de stress havia um conjunto muito vasto de publicações relacionadas com o conceito de stress nos campos da Medicina, Psicologia e Filosofia.

Entre os diferentes estudos realizados, até meados do século XX, incluía-se uma abordagem ao stress mais de ordem fisiológica/biológica, com a Teoria do Síndrome da

¹ - Segundo os editores do livro *The stress of Life* (Mc Graw-Hill Book Co., New York: Paperback Edition, Revised Edition 1978) de Hans Selye, este autor “foi sem dúvida um dos maiores pioneiros da medicina. O conceito famoso e revolucionário sobre stress, abriu novos caminhos na descoberta da participação das hormonas na manifestação de muitas doenças, nomeadamente da trombose coronária, hipertensão arterial, mau humor, úlcera gástrica e mesmo cancro”.

Adaptação Geral de Selye. Assim, segundo Selye (1956), “stress é a resposta não específica do corpo a qualquer demanda. A Síndrome Geral da Adaptação representa o desenvolvimento cronológico da resposta a stressores quando a sua acção é prolongada. Ela estende-se por três fases: a reacção de alarme, o estágio de resistência e o estágio de exaustão”. (p.53)

A partir da década de 1950 surge, como referem Apple e Trumbull (1967) uma outra concepção mais psicológica/psicossocial, inserida no modelo transaccional de Lazarus que defende que apesar de haver interacção entre os diversos níveis, a valorização prioritária de um deles leva a conceptualizações metodológicas e a pesquisas diversificadas.

O termo Stress apresenta um conjunto muito diversificado de definições, o que dificulta um consenso generalizado por parte dos autores em relação ao conceito. Porém, resumidamente depois de analisarmos a literatura referente a este conceito, podemos definir stress como um conjunto de reacções do organismo a agressões de ordem física, psíquica entre outras que põem em causa o sistema fisiológico, psíquico e as relações sociais (Vaz Serra, 1999).

O stress pode atuar de muitas formas, causando consequências psicológicas e biológicas. Os níveis altos de stress impedem as pessoas de enfrentar convenientemente a vida pois, pode acrescer o risco de adoecermos, pode causar diretamente a doença, pode tornar-nos menos capazes de recuperar de uma doença e ainda reduzir a capacidade de lidar com o stress futuro. O Stress resulta de uma diferença perceptível entre as exigências a que determinado indivíduo é submetido num determinado momento e os recursos que poderá dispor para alcançar essas mesmas exigências, originando um desequilíbrio psicológico. “O stress é um processo complexo através do qual um organismo responde aos acontecimentos que fazem parte do dia-a-dia susceptíveis de ameaçar, ou de pôr em causa, o bem-estar desse organismo” (Gatchel, Baum & Krantz, 1989 in Ribeiro, 1998).

Selye (in Ramos, 1999) refere que, enquanto conceito científico, o termo stress “é pouco percebido, mas muito conhecido” e a consequência maior deste facto é não somente o desconhecimento do significado do conceito stress em si mesmo, mas sobretudo “dos processos de stress profundamente idiossincráticos que cada um de nós pode experimentar e que, no limite, se pode traduzir pela afirmação: eu sinto que estou com stress mas não sei porquê, como ou para quê”(p. 30).

O *stress* pode ser descrito como “uma força, tensão, pressão, compressão” ou, ainda, como um estado físico ou psíquico “carregado de energia deformante. É percebido como uma situação de tensão aguda ou crónica, que produz uma mudança no comportamento físico e no

estado emocional do indivíduo, é uma resposta de adaptação psicofisiológica que pode ser negativa ou positiva no organismo “(Molina, 1996:18).

Segundo Cardoso, Araújo, Ramos, Gonçalves e Ramos (2002) o *stress* é resultado do confronto entre a capacidade organismo e os desafios do meio. De acordo com o autor o organismo possui à partida uma função adaptativa às exigências circundantes através de estratégias de coping, que permitem ao organismo adaptar-se, preparar-se, lutar ou mesmo escapar ao stress. Adicionalmente stress é produto de uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percecionam exigências que esgotam ou excedem recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio.

Para Lazarus (1993, 1999 in Vaz Serra), “o stress representa a relação que se estabelece entre a “carga” sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que perante a mesma o indivíduo desencadeia” (p.13).

Estas diferentes definições podem incluir-se numa de duas abordagens: uma mais de ordem biológica/fisiológica e outra mais psicológica / psicossocial. No primeiro caso, o stress é percepcionado como uma resposta. Hans Selye (1936), estudou as consequências que se produzem no organismo quando este é submetido a grandes quantidades de stress e com o decorrer da investigação descobriu que as respostas de luta ou fuga (fight-or-flight response) de Walter Cannon ² seriam apenas a primeira reação do indivíduo ao stress, quando este se constituía um fenómeno duradouro. Desta forma, Selye, denominou ao conjunto de reações fisiológicas que acontecem em 3 fases distintas como resposta ao stressor –G.A.S.³

Assim, a *reacção de alarme*, constituiria a primeira fase do G.A.S(síndrome geral de adaptação), e não seria nada mais do que aquilo que Cannon designou de resposta de ataque ou fuga e que a função principal seria mobilizar todos os recursos do organismo para se defender contra o stressor, em que a hipófise seria a glândula responsável pela estimulação hormonal desta fase e que no final desta o indivíduo estaria completamente preparado.

Se o agente stressor se prolongar pelo tempo o indivíduo inicia uma nova fase – a *fase de resistência*. Neste momento, o agente stressor persiste e o organismo tenta adaptar-se, no entanto Selye aponta para o facto de o agente se manter por um tempo indeterminadamente longo, isto irá comprometer as funções orgânicas e consequentemente tornará o indivíduo mais susceptível a problemas de saúde, às quais chamou de doenças de adaptação (úlceras, asma, hipertensão, imunidade diminuída...)

² - Investigador da Faculdade de Medicina de Harvard

³ - G.A.S. (General Adaptation Syndrome.)

Finalmente, o indivíduo entra na *fase de exaustão* quando a estimulação fisiológica foi muito prolongada e os recursos individuais já foram muito explorados, estando agora a capacidade de resistência altamente diminuída.

Outro facto enunciado por Selye (1956), é que este acreditava que o GAS é não específico em relação ao tipo de agente stressor, ou seja, que as reações fisiológicas iram decorrer independentemente do tipo de agente stressor. Desta forma Selye não contemplava o facto do indivíduo perante fatores de stress diferentes iria desencadear reações orgânicas também elas distintas.

Esta é uma teoria que, portanto, enfatiza o papel do ambiente e não considera os aspetos psicológicos. Pode compreender-se o stress como cumulativo na medida em que o efeito dos diferentes stressores se acumula ao longo do tempo até que pode ultrapassar-se o ponto óptimo de stress tornando-se este patológico quando se ultrapassa a capacidade individual de lidar com ele eficazmente.

No caso da abordagem psicológica, procura-se um compromisso entre a importância dos fatores ambientais e das reações psicológicas na explicação do stress. Uma das perspetivas mais completa é o modelo transacional de Richard Lazarus, que de acordo com Ramos (1999), actualmente, muitos autores inclinam-se a aceitar o conceito de stress tal como é entendido por Lazarus, que, na década de sessenta, se dedicou ao estudo desta temática.

No modelo atrás referido, Lazarus define stress “ como um tipo particular de relação entre pessoa e meio, no qual as exigências adaptativas (externas e internas) são avaliadas pela pessoa como excedendo os seus recursos de coping, pondo em perigo o seu bem-estar” (p.30).

Numa definição clássica Lazarus e Folkman, (1984 in Pais Ribeiro & Rodrigues, 2009) explicam que o coping consiste em esforços comportamentais e cognitivos, que estão em mudança constante, e que visam gerir exigências internas ou externas específicas que são avaliadas como excedendo os recursos pessoais. Um coping adequado a dada situação conduz a um ajustamento adequado.

Assim, o coping constitui perante esta situação o recurso que o indivíduo tem para tentar gerir essa discrepância e reduzir ou neutralizar o stress, ou seja, representa os esforços cognitivos e comportamentais realizados pelo indivíduo para lidar com exigências específicas, internas ou externas, que são avaliadas como ultrapassando os seus recursos. White (1985), acrescenta a este propósito que coping desafia as normas da pessoa e por isso requer a produção de um novo comportamento.

Assim, o coping como processo que se quer dinâmico serve, segundo Lazarus (1999), ao indivíduo em duas funções principais: a primeira é aquela que tenta alterar o problema que

causa o stress – *coping focado no problema*; e a segunda o *coping focado nas emoções* refere-se ao controlo da resposta emocional perante a situação que lhe gera stress.

Sabendo agora que de forma mais ou menos eficaz, todos os indivíduos em qualquer altura do seu ciclo de vida usam estratégias para lidar com o stress, surge a dúvida de porque é que perante as mesmas circunstâncias pessoas diferentes usam estratégias igualmente diferentes?

Acerca disto, Turk (1982) diz que as estratégias usadas para lidar com stress são aprendidas por osmose, isto é por aquilo que o indivíduo aprende observando junto de pessoas que para ele significativas. Porém, para além disto a personalidade e a forma do indivíduo pensar interfere substancialmente com as estratégias adoptadas. Ao longo de anos a criança vê o mundo através dos olhos dos pais ou de outras pessoas significativas do seu meio. Aos poucos e poucos vai interiorizando valores e crenças que lhe vão constituindo esquemas de auto-regulação, que a orientam na vida. A aprendizagem é feita de forma explícita (pela maneira como actuam consigo) e igualmente de modo implícito (atendendo ao que observa e memoriza) (Vaz Serra, 1999).

1.2. DO EUSTRESS AO DISTRESS

Ao fazer uma abordagem do stress torna-se importante diferenciar eustress de distress. Em relação ao primeiro é entendido como stress saudável ou agradável e o distress é conhecido como por stress desagradável ou mesmo patogénico. Nestas categorias o stress depende em muito da qualidade e quantidade do estímulo, mas também da resposta de cada indivíduo ao mesmo.

Na opinião de Vaz Serra (2005), “ninguém está livre de stress” (p. 29). Nesse sentido, clarifica que um indivíduo sente-se em stress quando está perante um acontecimento que para si é significativo e o qual não controla e/ou que as exigências impostas por este ultrapassa, mas suas aptidões e os recursos pessoais e sociais para enfrentá-lo são baixos. Assim, como o ser humano enfrenta as circunstâncias indutoras do stress de forma diferenciada, a vulnerabilidade ao stress também não é uniforme.

Nesse âmbito, o modelo de stress proposto por Vaz Serra (1999) procura apresentar uma síntese clara e atual do processo de stress e de coping. O coping, relacionado com o modo como as pessoas lidam com as situações adversas indutoras de stress, tem sido objeto de estudo no quadro das organizações pela importância que assume no campo do trabalho. Vaz

Serra (1999) considera que o stress só se verifica perante situações de tensão desencadeadoras de experiências stressantes, sendo que tais situações podem ser acontecimentos subjetivos, como pensamentos, imagens ou sensações internas ou objetivos como acontecimentos relevantes da vida ou acontecimentos incomodativos do dia-a-dia.

Seja conscientemente e deliberadamente, ou inconscientemente e automaticamente, é tomada uma decisão sobre o que há a fazer. O modo como alguém reage numa situação percebida como ameaçadora ou dolorosa depende desta interpretação das opções de lidar com o problema envolvido (Lazarus, 1981, in Pereira et al., 2003).

Ainda de acordo com Vaz Serra (1999), o stress não tem de ser encarado sempre como nocivo. Na sua perspetiva, [...] em situações intermédias o stress pode ser útil porque se torna propulsivo, ou seja, constitui uma fonte de impulso que faz com que o indivíduo tome decisões e resolva problemas, ajudando-o a melhorar o seu funcionamento e as suas aptidões. O stress, neste sentido, traz algum sabor à vida e pode constituir-se um incentivo de realização profissional e pessoal. (p. 16). Essa ideia sugere-nos que a existência de algum stress tem uma função protetora e adaptativa, conduzindo o sujeito para a ação.

Em conformidade com Jesus (2002; 2005), o stress pode constituir-se como um fator de desenvolvimento e promotor de sentimentos de eficácia pessoal (eustress), mas se o sujeito não for bem-sucedido ou se não possuir as competências adequadas para lidar com as exigências, surgem os sintomas de mal-estar (distress).

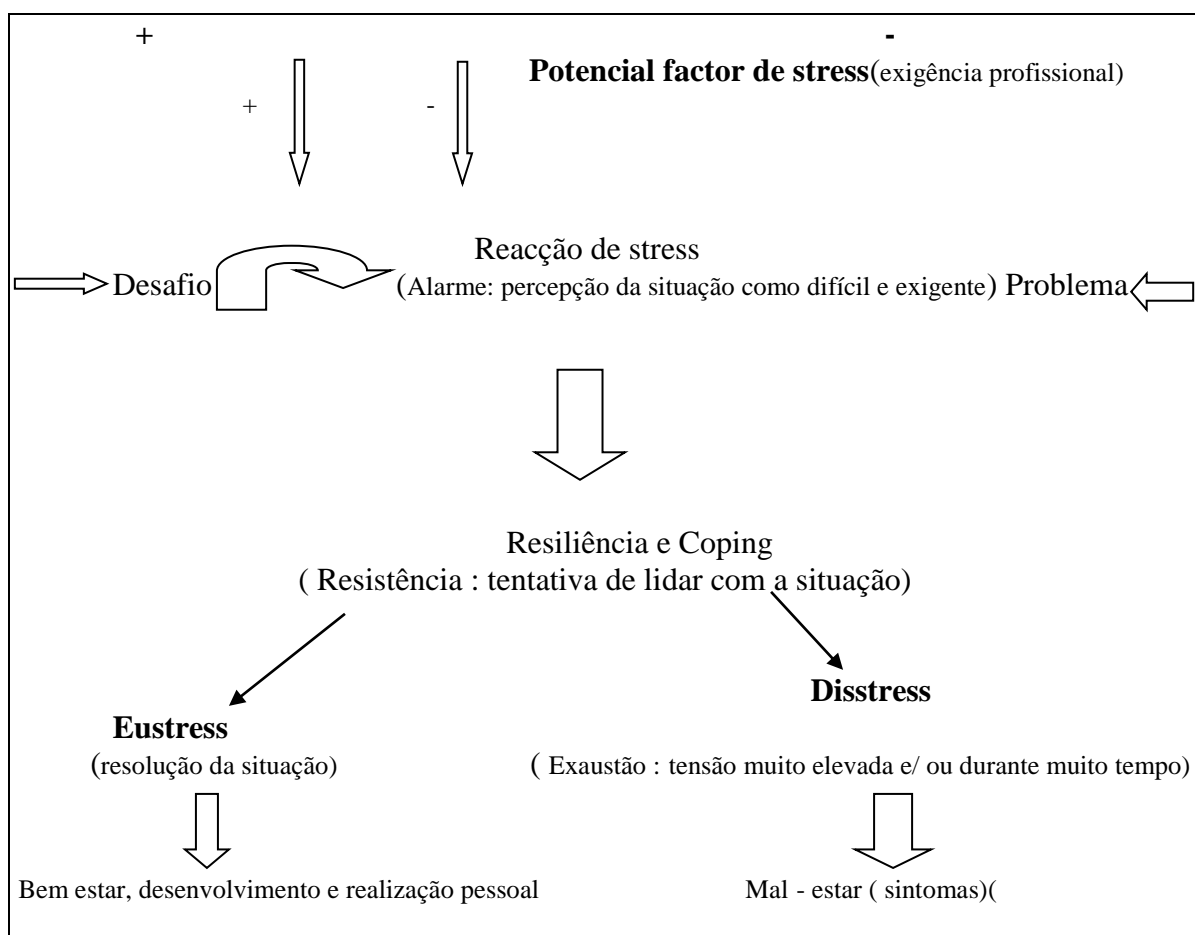
Jesus (2001) refere também que todas as pessoas, ao longo da vida, poderão apresentar em diversos momentos, sintomas de stress, mas o problema é maior quando persistem no tempo, tendendo a aumentar de intensidade, o que implica, então, que se procurem os fatores que podem estar na base da sintomatologia apresentada no sentido do remediar desta situação(p.9).

Em situações de stress, devemos aproveitar o eustress ou stress bom/positivo para conseguirmos ser eficazes, adaptarmo-nos, lutarmos pelas nossas ideias, enfim concretizarmos os nossos objetivos, evitando sempre que o eustress se transforme ou evolua negativamente para distress ou stress mau, provocando consequências acentuadas no organismo e, consequentemente, na vida do indivíduo.

No que toca concretamente ao Professor, o processo de desenvolvimento de distress ou eustress ocorre em diferentes etapas. Quando o professor se depara com uma situação difícil e exigente, vai recorrer a competências de resiliência e estratégias de coping para ultrapassar a situação. Se conseguir ser bem sucedido fala-se de uma situação de eustress, se ao contrário for mal sucedido mantendo-se uma tensão permanente, estamos então, perante uma situação

de distress. Por exemplo, quando o professor tem na turma um aluno mal comportado e é capaz de arranjar estratégias diferenciadas, capazes de gerir o seu comportamento estamos perante uma situação de eustress, quando o professor não consegue gerir a indisciplina do aluno, a sua eficácia diminui, desenvolvendo sintomas de distress (Jesus, 2002).

Figura 1. Processo de desenvolvimento de situações de eustress e de distress(Jesus, 2002:27)



1.3- O STRESS OCUPACIONAL: BURNOUT

O contexto de stress diário que vivemos é extremamente propício para o desenvolvimento de certos “fungos” psicológicos, entre eles a burnout: a síndrome do stress crónico. Estar envolvido em relacionamentos, tarefas e ambientes stressantes por uma quantidade de tempo superior ao que cada um pode suportar ou consegue lidar pode transformar a pessoa em uma espécie de “zumbi”, ou seja, para não entrar em colapso a pessoa passa a agir automaticamente sem qualquer envolvimento emocional. Esta atitude no local de trabalho afecta a produtividade e o clima organizacional.

A dinâmica do mundo moderno favoreceu o surgimento de muitas doenças e transtornos mentais, em especial no ambiente de trabalho e agora é a vez da Síndrome de Burnout. Tal síndrome tem sido tema de um grande número de artigos, de livros, de discussões em congressos, como o debate sobre o “Burnout entre os psiquiatras realizado no Encontro Anual da Associação Americana de Psiquiatria (Sharkey e Chong, 2006); de discussões entre profissionais de várias ocupações, como médicos que se reúnem para encontrar soluções para a Síndrome (Gesensway, 2006; Martin, 1999) e enfermeiros que incluem o Burnout como um dos causadores da diminuição da qualidade de serviços.

Segundo Lens e Jesus (1999); Pinto, Silva e Lima (2000); Schwarzer e Greenglass (1999) o mal-estar ou burnout é considerado como uma resposta ao stress profissional prolongado e crónico que pode ocorrer quando as capacidades ou competências de resiliência e as estratégias de coping utilizadas pelo sujeito se revelam inadequadas ou insuficientes, para resolver com eficácia as situações com que o individuo se depara no dia a dia (in Pinto et al., 2005).

Pines e Aronson (1988 in Fernando Carvalho et al., 2002) definem como “estado de exaustão física, emocional e mental devido a envolvimento repetido em situações que requerem recursos emocionais”(p.176).

Neste sentido, o Síndrome de Burnout tem-se tornado como uma resposta ao stress laboral crónico, assente em atitudes e sentimentos negativos. Não é mais que uma experiência que agrupa sentimentos e atitudes, vivenciadas pelo indivíduo, uma vez que agrupa problemas graves para a pessoa e para a própria organização onde exerce as suas funções profissionais. Assim, um indivíduo sente-se em stress quando desenvolve a percepção de não ter controlo sobre um acontecimento com que se defronta, que é considerado importante para si e perante o qual sente que as exigências que lhe cria ultrapassam as suas aptidões e recursos pessoais e sociais, que no limite pode culminar no síndrome de Burnout.

Segundo Freudenberg⁴ (1974 in Fernando Carvalho et al., 2002) Síndrome do Burnout significa: “ situação que se manifesta através de uma verdadeira crise de identidade colocando em questão todas as características da pessoa, no plano físico, psíquico e relacional”. (p.175)

O Burnout inicia-se por uma fase de entusiasmo, com hiperactividade e sentimentos positivos, a que se segue uma fase de estagnação caracterizada por fadiga intensa, queixas psicossomáticas e irritabilidade; dando lugar a uma fase de frustração, culpabilidade e

⁴ - Psicanalista Americano que utilizou a palavra Burnout como uma metáfora, para definir um estado de fadiga física e mental , que ocorre em múltiplas profissões.

sentimento de desgaste; acabando numa fase de desmoralização, baixa no auto conceito e na moral afetando o desempenho e auto-eficácia.

A Organização Internacional do Trabalho reconhece hoje que o stress e a síndrome de burnout não são fenómenos isolados, sendo vistos como um risco ocupacional muito significativo.

O bem-estar do indivíduo no trabalho, expressa-se através de relações saudáveis e harmoniosas, enquanto o mal-estar (burnout) não é visto apenas como prejudicial para o trabalhador, mas também para a organização, que despende altos custos em acidentes, absentismo, doenças, conflitos ou mesmo rendimento precário. Nesta medida, é fundamental delinear uma boa prevenção, envolvendo o indivíduo e a organização no sentido de alcançar o bem-estar de cada um, buscando metas coletivas

Constatamos, assim que recentemente assistimos a uma proliferação da investigação sobre o stress ocupacional, fruto do interesse do estudo deste conceito não só para os académicos, mas também para as organizações e sociedade em geral. Inevitavelmente com a transformação do trabalho no período pós-revolução industrial surgiram importantes modificações no perfil do trabalho e no perfil do trabalhador. Por um lado o trabalho caracteriza-se mais pela introdução de novas tecnologias, empregos centrados no cliente e novos modelos de gestão, ao passo que os trabalhadores na Europa são cada vez mais mulheres e indivíduos envelhecidos, com contratos temporários e com uma relação empregado/ empregador diferente da existente no período industrial (Cooper, 2000).

É neste contexto que o stress tem assumido proporções cada vez mais elevadas, verificando-se que em 2005, na UE, o stress era o segundo problema de saúde relacionado com o trabalho mais comum, afectando 22% dos trabalhadores. Estudos indicam que entre 50% e 60% dos dias de trabalho perdidos estão relacionados com este fenómeno. Em 2002, o custo económico anual do stress profissional na União Europeia foi estimado em 20 000 milhões de euros. Jukka Takala, Director da Agência Europeia para a Segurança e a Saúde no Trabalho (EU-OSHA) referiu que a vida profissional da Europa está em constante mutação, assistindo-se a uma insegurança no trabalho que pode gerar stress, por isso torna-se necessário melhorar os ambientes de trabalho, de forma a garantir o bem-estar dos trabalhadores (Massada, 2008).

São diversos os modelos existentes sobre o stress no trabalho, porém iremos sumariamente apresentá-los segundo a perspectiva de Cooper, 2001; Ramos, 2001. São eles, o modelo de IRS (Institute for Social Research), o Modelo dos Processos de Stress no Trabalho,

o Modelo de Ajustamento Pessoa – Ambiente, o modelo Exigências do Trabalho - Controlo e ainda, o modelo de stress dos Sistemas Gerais.

De toda a diversidade de modelos existentes sobre o stress no trabalho, percebe-se a importância que conceito adquire para a promoção de uma vivência positiva da situação de trabalho, até porque os indivíduos ao longo da maior parte da sua vida encontram-se a trabalhar e importa manter níveis satisfatórios de saúde individual e organizacional. Assim sendo, diferentes organismos e autores procuram atender à necessidade de caracterizar a evolução do stress ocupacional ao longo dos tempos, registando alterações importantes que retratam novas formas de perceber esta problemática.

Para Cardoso (2002), “o termo stress ocupacional designa as relações de stress que têm lugar no contexto das relações profissionais (p.11). Trata-se de um desajustamento entre o trabalhador e o seu ambiente profissional, ou seja, entre as exigências ocupacionais e as competências do próprio indivíduo, contextualizadas num desequilíbrio entre as potencialidades que o trabalho e a sua organização fornecem e as motivações e frustrações sentidas pelo trabalhador no dia-a-dia.

Callegari (2000) considera que o ambiente de trabalho é fonte de ansiedade e de stress para o trabalhador, até pelo facto desse ambiente laboral ser escolhido e administrado por outros, que definem para o efeito os parâmetros e os próprios critérios de desempenho e promoção. Cada parâmetro que escapa ao controlo poderá transformar-se em constrangimento e gradualmente eclodir num “stress crónico mais ou menos forte e mais menos tolerável para os diversos indivíduos, consoante a personalidade e a vivência de cada um” (p. 68).

Neste âmbito, constatamos que o stress assume contornos significativos quando associado ao mundo do trabalho, pois as exigências colocadas aos trabalhadores pelas mudanças aceleradas impostas pela vida moderna são geradoras de tensões e de desorientações, podendo simultânea e consequentemente constituir fontes de desgaste físico e psicológico para estes. Essa questão é particularmente evidente quando aplicada aos professores, uma vez que a docência, segundo Kyriacou e Sutcliffe (1978), é apontada como uma atividade extremamente exigente, geradora de níveis de stress superiores a outras profissões nas quais esse fenómeno é habitualmente observado.

1.4- O BURNOUT NOS DOCENTES

É indiscutível que o burnout nos professores é já uma realidade” silenciosa” causando problemas à organização e aos alunos, reflectindo-se obviamente na sua aprendizagem. Segundo Mota- Cardoso, a “ literatura especializada indica que os professores apresentam um dos mais altos, senão o mais alto, níveis de stress ocupacional quando comparados com outras profissões” (p.18).

Segundo Carlotto (2002), o burnout nos professores “é um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interacção entre aspectos individuais e o próprio contexto e ambiente de trabalho”(p.25). Este ambiente diz respeito não só à sala de aula e à instituição, mas também a todos os factores macrossociais envolventes, de onde se destacam as próprias políticas educacionais. O professor conhece muito sobre o quê e como ensinar, mas pouco sobre os alunos e muito menos sobre si mesmo

Segundo Carlotto (2002), o burnout nos professores “é um fenómeno complexo e multidimensional resultante da interacção entre aspetos individuais e o próprio contexto e ambiente de trabalho”(p.25). Este ambiente diz respeito não só à sala de aula e à instituição, mas também a todos os factores macrossociais envolventes, de onde se destacam as próprias políticas educacionais.

A Burnout nos professores é conhecido como uma exaustão física e emocional que começa com um sentimento de desconforto e pouco a pouco aumenta à medida que a vontade de lecionar gradualmente diminui. Sintomaticamente, a burnout geralmente reconhece-se pela ausência de alguns factores motivacionais: energia, alegria, entusiasmo, satisfação, interesse, vontade, sonhos para a vida, ideias, concentração, autoconfiança, humor e auto eficácia, o absentéismo, a falta de compromisso, um desejo estranho de férias, enfim, a incapacidade de levar a escola a sério.

[...] entre o ideal da função de professor – requerido pelo sistema, como pelos alunos (e seus familiares) e pelo próprio aspirante à função de educador – e as condições que o mercado de trabalho impõe, perdura um espaço de tensão que ocasiona um nível de estresse elevado, pressionando para baixo a eficiência da atividade docente (Esteve, 1999: 9).

Estes sintomas irão ter consequências incalculáveis nos docentes, entre os quais sentimentos de desajustamento e insatisfação com o real trabalho que desempenham no dia-a-dia; desenvolvimento de esquemas de inibição; desejo de abandonar a docência; esgotamento; stress, ansiedade; auto-culpabilização perante a incapacidade de ter sucesso no ensino e

depressões recorrentes. Entre as grandes causas do Burnout nos docentes está a falta de recursos, a falta de tempo, reuniões em demasia, grande número de alunos por sala de aula, falta de auxílio, falta de apoio por parte das Entidades Superiores, pais hostis, alunos com comportamento irregular ou indisciplinado, preocupação da escola com desempenho académico e tecnologia, sem valorizar a qualidade de vida do professor, os valores humanos prescritos da Instituição (Esteve, 1995).

Neste sentido, Kyriacou e Sutcliffe (1978) salientam a natureza desgastante e desmotivante desta profissão, apresentando dados de uma investigação realizada com 700 professores ingleses, onde 25% dos participantes descreveram a sua profissão como muito stressante, constatando-se efeitos negativos ao nível do rendimento profissional e em certas variáveis psicológicas, como a depressão e o "burnout".

É a partir deste tipo de resultados que Kyriacou (1987, in Gomes et al., 2006), afirma que a experiência de stress no professor deve ser entendida como uma ameaça ao seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na prática, se manifestam pela diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula.

Segundo apontam as investigações, as principais fontes de stress percebidas pelos professores estão relacionadas com os comportamentos inadequados e com a indisciplina dos alunos (68%), seguindo-se as pressões de tempo e excesso de trabalho (Pocinho et al., 2009). Além destas fontes, as diferentes capacidades e motivações dos alunos, as políticas disciplinares desajustadas, o estatuto da carreira docente que tornou o trabalho do professor mais burocrático administrativo, o salário inadequado, as turmas difíceis, a pouca vontade dos alunos para o trabalho, a falta de recursos materiais e humanos são outras fontes de pressão fulcrais para o mal-estar que se vive na carreira docente.

Muitos outros estudos sobre esta temática foram efetuados, revelando que o stress diminuía à medida que aumentavam os níveis de ensino lecionados, o mesmo acontecendo com a insatisfação profissional, que diminuía do ensino primário para os níveis mais elevados, também os índices de saúde mental, associada ao stress, sobem significativamente à medida que se avança do ensino primário para o superior” (Cooper & Kelly, 1993, cit in Mota-Cardoso, 2002).

De acordo com Jesus (2001), outras investigações mais atuais mostram “que a profissão de professor é daquelas em que ocorrem mais situações de stress profissional, sendo mesmo considerada no início da década de 80, pela Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) como uma prática profissional de risco de esgotamento físico e mental”. (p.15).

Inclusivamente, os professores parecem apresentar uma maior frequência de casos psiquiátricos do que os outros grupos profissionais. (Esteve, 1992 in Jesus, 2001). A OIT (1981) constata ainda que um em cada dois professores participantes de uma pesquisa da Universidade de Munique se encontrava exposto ao risco de sofrer um ataque cardíaco. Segundo dados oficiais, entre educadores franceses, 60% dos pedidos de licença por motivo de doença se relacionavam a distúrbios nervosos.

Foi desenvolvido um estudo com 76 professores Brasileiros, pertencentes a cinco escolas da rede pública e verificou-se que 67,5% dos professores apresentaram stress e apenas 32,9% não apresentaram sintomas significativos de stress. Observou-se ainda que a fase de stress presente na maioria dos professores é a fase da Resistência com 55,3% e que nenhum se encontra na fase de Alerta, embora a fase Quase Exaustão está presente em 10,5% e a fase Exaustão está presente em 1,3% dos professores (Martins, 2007).

Pesquisa realizada no Brasil, sob a coordenação de Codo (1999), numa amostra de mais de 35.000 trabalhadores em educação, utilizou uma escala de burnout traduzida, validada e normalizada por Tamayo (1998 in Codo,1999) no Laboratório de Psicologia do Trabalho, para uso no Brasil, que investiga as três dimensões do conceito de burnout referidas por Codo (1999), na qual foram identificados os seguintes percentuais associados aos indicadores de burnout : 31,9% de baixo envolvimento emocional com a atividade profissional, 25,1% com exaustão emocional e 10,7% com despersonalização.

Nesta perspetiva, verificamos que os estudos internacionais têm-se multiplicado em relação ao stress nos docentes, porém, em Portugal praticamente só a partir da década de 90 têm surgido algumas investigações sobre o tema. Verifica-se que esta temática do stress na classe docente parece atingir com particular incidência os professores portugueses. Como indica Jesus (2002:14), “mais de metade dos professores portugueses, 63% no estudo de Cruz (1989) e 54% na investigação realizada por Pinto, Silva e Lima (2000), percebem a sua actividade profissional como muito geradora de stress, quando nas investigações realizadas com professores doutros países os resultados têm oscilado entre 20% e 44% (Borg & Riding, 1996; Capel, 1991; Cockburn, 1996; Kyriacou & Sutcliffe, 1978; Manthei & Gilmore, 1996).

Convém realçar o estudo efetuado por Melo e cols (1997) que, comparando os professores do ensino superior com outros profissionais (médicos e enfermeiros), concluíram que os docentes do ensino superior expressam níveis de stress mais baixos do que os profissionais de saúde (médicos e enfermeiros).

Também Gomes e cols (2006), num estudo realizado com 127 professores de uma Escola Secundária do Distrito do Porto, registaram uma assinalável percentagem de docentes

que considera sentir níveis significativos de pressão profissional, próximos dos 40%, e referem ainda os valores encontrados noutros estudos portugueses que apontam percentagens entre 45% e 60%. A compreensão dessas diferenças apela, naturalmente, para um olhar mais atento à intervenção de outros fatores que as justifiquem na população docente portuguesa.

Uma outra investigação recente sobre o stress nos professores foi elaborada pelo IPSSO⁵. Trata-se do “Estudo IPSSO 2000”, liderado por Cardoso (2002) que, sendo de âmbito nacional, só foi efetuado junto dos professores do ensino público do 2º e 3º ciclos e ensino secundário em Portugal. Verificou-se que, um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um em cada seis encontra-se em estado de exaustão emocional.

Pocinho e Capelo (2009) estudaram a prevalência da vulnerabilidade ao stress, que de acordo com a amostra, indicia ser significativamente menor na Região Autónoma da Madeira. Além disso, o estudo mostra ainda que os professores do 1º Ciclo do Ensino Básico Público revelam os maiores índices de vulnerabilidade ao stress dentro da classe docente.

Outros estudos envolvendo centenas de professores do ensino Básico e Secundário, de cinco distritos da Zona Norte do País, mostraram que cerca de 45% dos professores assinalaram que a profissão era muito ou extremamente “stressante”, apenas cerca de 3% referiram que não experienciavam nenhum “stress”. Os dados existentes sobre incidência e ansiedade nos professores sugerem, assim, que estes experienciam uma considerável tensão, pressão ou ansiedade na sala de aula, e apontam para o carácter demasiado sério de que se podem revestir os seus possíveis efeitos negativos junto dos alunos (Cruz, 1990).

Por seu turno, no que toca concretamente ao stress nos professores de Educação Especial, não existem estudos nacionais sobre esta temática, porém de acordo com uma pesquisa internacional recente efetuada na Grécia, os professores de NEE⁶ experimentam níveis médios a elevados de stress. São referidas como razões fulcrais as diversas funções do Professor de NEE como por exemplo; trabalhar com os pais, colaborar com os professores titulares de turma, a ajuda insuficiente do governo e o trabalho elevado com as crianças exercem uma pressão psicológica adicional na personalidade, podendo conduzir à frustração e a sentimentos negativistas e moral baixo e, ainda ao fraco desempenho de trabalho dos professores.

O estudo aponta ainda, que os professores gregos apresentam níveis baixos da realização pessoal, uma vez que o progresso das crianças com dificuldades de aprendizagem é muito limitado e o interesse no curriculum é quase nulo, a exaustão emocional é média a

⁵ - Instituto do Stress e Saúde Ocupacional

⁶ - Necessidades Educativas Especiais

elevada e os níveis de despersonalização são moderados (Antoniou, Polychroni & Walters, 2000).

Neste âmbito, concretizou-se mais uma investigação em S. Paulo – Brasil, onde participaram 56 professores que trabalhavam exclusivamente com alunos com necessidades educativas especiais. Observou-se que na escala do MBI⁷ a tendência dos professores estudados era pouca para Cansaço Emocional, pouca para a Despersonalização e baixa para Realização pessoal. Verificou-se que cinco professores apresentavam personalidade resistente ao stress e outros três que não apresentavam hardiness⁸, apresentavam burnout (Mallar, S.C. & Capitão, C.G. 2004).

Ainda em 2004 em Santa Maria – Brasil foi realizado um outro estudo a 39 docentes que trabalhavam diretamente com crianças com NEE incluídos na Escola da Rede Pública. Através da análise de resultados, verificou-se a presença da síndrome de burnout em 21% das professoras pesquisadas e 26% estão com alta exaustão emocional, logo muito vulneráveis a esta síndrome, e associada a esta aparece a realização pessoal. É referido que talvez as professoras por estarem “cansadas” emocionalmente não consigam dar mais de si aos alunos com NEE, já que estes com características muito peculiares, exigem mais “cuidado” e atenção, e esse constante “cuidar” possivelmente as levará a um cansaço tal que lhes tira a energia, restando a exaustão.

Além disso, este facto pode ainda justificar-se o professor de NEE não conseguir chegar de forma rápida às metas a que se propôs, provocando muitas vezes um sentimento de impotência, desmotivação e baixa auto-estima fazendo com que a avaliação de si próprio seja muito negativa (Barasuol, 2004).

Em jeito de conclusão, convém registar que nos últimos anos o fenómeno do stress nos professores tem vindo a tornar-se, não só um dos principais temas da investigação mas também um problema social relevante que é urgente “combater”, implementando medidas capazes de facultar aos professores condições apropriadas para a sua realização pessoal, possibilitando a construção de um percurso profissional caracterizado pelo bem-estar que beneficie o aluno.

Deste modo, foram efetuadas, em diferentes países investigações que indicam que uma significativa percentagem de professores de todos os níveis de ensino experencia moderados ou elevados níveis de stress no processo de ensino. No que diz respeito aos professores de Educação Especial, os dados dos poucos estudos disponíveis sobre esta problemática são

⁷ - Maslach Burnout Inventory

⁸ Personalidade resistente

contraditórios. Como vimos anteriormente alguns estudos referem a existência de elevado stress em professores de educação especial, enquanto outros evidenciam baixos ou nulos níveis de stress neste grupo de docentes.

Segundo apontam as investigações, as principais fontes de stress percecionadas pelos professores estão relacionadas com os comportamentos inadequados e com a indisciplina dos alunos (68%), seguindo-se as pressões de tempo e excesso de trabalho (Pocinho et al., 2009). Além destas fontes, as diferentes capacidades e motivações dos alunos, as políticas disciplinares desajustadas, o estatuto da carreira docente que tornou o trabalho do professor mais burocrático administrativo, o salário inadequado, as turmas difíceis, a pouca vontade dos alunos para o trabalho, a falta de recursos materiais e humanos são outras fontes de pressão fulcrais para o mal-estar que se vive na carreira docente.

Em síntese podemos inferir então, que o *burnout* nos docentes está diretamente relacionado com as condições desmotivadoras no trabalho. Por isso, há que apostar em medidas capazes para reduzir a insatisfação/ desmotivação docente. Assim, deveríamos melhorar a formação, os estatutos remuneratórios e social e ainda selecionar profissionais verdadeiramente vocacionados para o ensino, por forma a que esta profissão não possa ser mais encarada como atividade de passagem para quem pretenda seguir outros rumos, ou como atividade de recurso para quem não conseguiu a profissão que realmente gostav

2.1- NOÇÃO DE AUTO-EFICÁCIA

A definição de Auto – Eficácia é atribuída inequivocamente a Bandura, que se considera o pai deste constructo. Para Bandura, (1989) a teoria da auto-eficácia sustenta que os processos de mudança psicológica e comportamental só podem ser conseguidos mediante alteração de um sentimento individual de mestria pessoal, isto é, **das** crenças⁹ de auto-eficácia: "Entre os mecanismos da agência pessoal, nenhum é mais central e difuso do que as crenças das pessoas acerca das suas capacidades para exercer controlo sobre os acontecimentos que afectam as suas vidas" (p.175).

Originalmente, a crença de auto - eficácia foi definida como um tipo de expectativa pessoal bastante específica relativa à posse da capacidade necessária para desempenhar um comportamento ou conjunto de comportamentos específicos, necessários para produzir um determinado resultado. A definição foi, contudo, flexibilizando-se e expandindo-se, acompanhando a própria expansão da teoria a vários domínios e contextos de investigação e aplicação.

Mais recentemente Bandura (1995), define este conceito como "...as crenças nas capacidades próprias para organizar e executar os cursos de ação requeridos para lidar com situações prospetivas. As crenças de eficácia influenciam a forma como as pessoas pensam, sentem, se motivam a si próprias e agem" (p.2).

Esta noção de auto - eficácia emerge, na década de 70 do século XX, plasmada na teoria sócio cognitiva de Bandura (1997) e é definida como as crenças do indivíduo nas suas capacidades para organizar e executar as ações desejadas para produzir resultados esperados. Isso significa que as crenças de auto eficácia se referem aos juízos que cada pessoa faz acerca das suas capacidades para empreender uma tarefa.

Trata-se da percepção e da avaliação que o indivíduo faz da sua capacidade para resolver de forma satisfatória as situações que se lhe deparam. As habilidades em si não são o mais importante, mas sim a percepção subjetiva de quais são essas habilidades e de como poder usá-las.

A auto-eficácia não é uma variável do funcionamento do indivíduo estável, como por exemplo a auto-estima, pois a crença de auto-eficácia que a pessoa faz é relevante só para situações concretas (Marañón, 1998). Com isto queremos dizer que podemos ter uma

⁹ Usaremos indiscriminadamente os termos *crenças*, *expectativas*, *julgamentos*, *percepções*, assim como os termos de *auto-eficácia* e *eficácia pessoal* para designar o mesmo constructo, tal como é habitual na maioria dos artigos consultados.

percepção de auto-eficácia elevada para executar determinadas funções, no entanto, este mesmo sentido pode baixar quando nos confrontamos com outras atividades/ tarefas.

Neste pressuposto, a auto-eficácia funda-se na noção competência pessoal, que é a capacidade para desempenhar uma tarefa específica com avaliação específica de contexto, um julgamento das capacidades próprias para executar comportamentos específicos em situações específicas, a qual é o ponto de partida para a formação, quer das percepções sobre si mesmo, quer das crenças sobre a eficácia pessoal, já que permite aos sujeitos estimar a possibilidade de realizarem tarefas com sucesso e alcançarem os resultados desejados levando-os a formar expectativas para a sua realização (Bandura, 1997).

As crenças que as pessoas formam e desenvolvem acerca da sua eficácia pessoal podem emergir de quatro principais fontes de informação ou de influência: as experiências de desempenho, as experiências vicariantes, a persuasão verbal ou social e os estados fisiológicos e emocionais (Bandura, 1986, 1995a, 1997; Maddux, 1995)

As experiências de mestria, realizações anteriormente conseguidas ou experiências de desempenho, constituem "...a forma mais eficaz de criar um forte sentido de eficácia" (Bandura, 1995), isto porque sucessos ou insucessos obtidos em situações anteriores, sobretudo quando são claros, constituem a evidência mais autêntica de capacidade ou incapacidade de desencadear e implementar os planos de ação para realizar uma determinada atividade (p.3).

Contudo, sucessos anteriores não constituirão fontes de auto-eficácia se tiverem sido facilmente atingidos: um sentimento de eficácia resiliente, resistente às possíveis contrariedades, terá que advir de situações em que o sucesso só foi conseguido graças à ultrapassagem de vários obstáculos, através de perseverança e esforço. Quando as pessoas apenas tiveram ocasião de experienciar sucessos fáceis, elas esperarão mais resultados imediatos e tornar-se-ão muito susceptíveis ao desencorajamento perante um fracasso. Só depois de as pessoas acreditarem convictamente que possuem as competências necessárias para serem bem sucedidas, tornar-se-ão perseverantes face à adversidade, fortalecendo-se nessa adversidade (Bandura, 1995).

*As experiências vicariantes*¹⁰, constituem a segunda maior fonte das crenças de auto-eficácia. A observação do comportamento de outros, daquilo que são capazes de fazer, das consequências dos seus comportamentos, e do uso que fazem dessa informação para formar as suas expectativas acerca do seu próprio comportamento e respectivas consequências pode,

¹⁰ - Experiências ou aprendizagens proporcionadas pela observação e modelação

efetivamente, alimentar as expectativas de auto-eficácia. Os efeitos das experiências vicariantes dependem da percepção por parte do observador, entre ele mesmo e o modelo observado (Bandura, 1986; Schunk, 1986 in Maddux, 1995). As *experiências vicárias* relacionam-se com situações nas quais a observação da execução de uma tarefa semelhante por um outro, influencia o desempenho do indivíduo. Quando vemos um dos nossos pares obter êxito na execução de uma atividade, motivamo-nos a fazer o mesmo. Esse fator é particularmente interessante no ambiente escolar, onde as atividades são compartilhadas por uma diversidade de pessoas. A observação da atuação dos pares mais experientes pelos mais novos é de grande importância para a motivação dos menos experientes.

Uma terceira forma de originar e desenvolver as crenças de auto-eficácia é conseguida através da *persuasão verbal* ou *social* de que as pessoas recebam acerca das suas competências. Desta forma, os bons persuasores (ex. professores), mais do que meramente transmitir reforços, devem estruturar situações que possibilitem a experiência de sucesso e evitar uma exposição prematura a situações onde haja uma elevada probabilidade de insucesso, assim como devem promover mais a comparação intra-individual do que a comparação inter-individual (Chambliss & Murray, 1979 in Lopes, 1990).

No julgamento das suas próprias capacidades, as pessoas também se baseiam nos seus *estados fisiológicos e emocionais*, constituindo este o quarto e último grande determinante das crenças de auto-eficácia. Enquanto que as reacções de *stress* e de tensão, como fadiga, dores, ou um humor de desânimo (como a ansiedade ou sintomas depressivos), são interpretados como sinais de vulnerabilidade de desempenho em actividades que envolvem força e energia, um humor positivo, uma percepção de bem-estar físico e emocional, aumenta as percepções de eficácia pessoal (Bandura, 1995).

Para Bandura (1997), nenhuma das quatro fontes terá influência directa na formação das crenças de auto-eficácia, mas todas elas dependem ainda de um processamento cognitivo de interpretação e avaliação tanto das capacidades como da tarefa em questão. Ou seja, é a própria pessoa que, em última instância, pondera as suas capacidades de exercer ações pertinentes na contingência de uma determinada tarefa, num certo contexto.

Segundo, Maddux (1995) podemos concluir que a informação que é relevante para julgar a eficácia pessoal, quer ela seja transmitida experimentalmente, vicariantemente, persuasivamente, ou afetivamente, não é inerentemente instrutiva. Antes ganha significado através do processamento cognitivo. Desta forma, a informação transmitida pelos diferentes modos de influência deve ser distinguida do processamento cognitivo através do qual a informação é seleccionada, ponderada e integrada em julgamentos de auto-eficácia (p.5).

Assim, o nível de auto-eficácia de uma determinada pessoa, nessa perspetiva, é vista como resultante da interação de três fatores principais: os pessoais, os ambientais e os comportamentais. Para Bandura (1986) essa interação caracteriza-se de uma forma triádica, pela qual os fatores pessoais (as crenças do indivíduo, suas atitudes e seu conhecimento) interagem com o meio ambiente (os recursos sociais e materiais, e o mundo físico) e com o comportamento que reflete as ações dos sujeitos.

2.2. IMPORTÂNCIA DA AUTO-EFICÁCIA NA VIDA DAS PESSOAS

De acordo com Bandura, (1977), no decurso das mais de duas décadas que passaram desde a introdução do constructo de auto-eficácia a teoria tem sido amplamente aplicada e testada num conjunto variado de domínios e de contextos.

Três grandes áreas da psicologia têm sido alvo preferencial de investigação baseada na teoria da auto-eficácia, cujos resultados genericamente suportam a sua validade e robustez empírica: a psicologia clínica, a psicologia da saúde, e a psicologia da educação e desenvolvimento cognitivo (Maddux, 1995; Bandura, 1997; Pajares, 1998).

No que concerne à área clínica, domínio original de aplicação da teoria, as crenças de auto-eficácia estão relacionadas com problemas clínicos como as fobias, a depressão, as aptidões sociais ou a assertividade. Para além disso, a auto-eficácia desempenha também um papel importante na promoção e manutenção de comportamentos saudáveis, no controlo da dor, na reabilitação de doenças crónicas, no desempenho desportivo e até na eficácia coletiva subjacente à política de saúde pública (Maddux, 1995, Bandura, 1997;).

"A percepção de auto-eficácia, no controle do pensamento é um factor crucial na regulação de ansiedade produzida cognitivamente" (Bandura, 1989). Quanto maior é a percepção de eficácia, mais aventureiro é o comportamento. As pessoas evitam as situações ameaçadoras, não porque são perturbadas pela ansiedade, mas porque acreditam que não são capazes de saber o que fazer nas situações que consideram de risco.

Wu, Tang e Kwok, (2004 in Baptista et al., 2008), num estudo realizado com 159 idosos chineses com doenças crónicas, Wu, Tang e Kwok (2004) encontraram associação entre auto-eficácia e *locus* de controlo interno, em que a auto-eficácia se correlacionava negativamente com a dimensão interna do *locus* de controlo e positivamente com a dimensão externa. Isso pode ser devido ao facto de a amostra ser composta por idosos portadores de doenças crónicas, em que não há nada efetivo que se possa fazer para a cura da doença.

Apesar de se verificar que grande parte dos estudos aponta para relações positivas entre o locus de controlo e a auto-eficácia, encontramos também estudos na literatura existente na área que têm mostrado associações negativas entre auto-eficácia e locus de controlo interno, como o de Kaplan, Atkins e Reinsch (1984), ao estudar pacientes idosos portadores de doença pulmonar.

Beck e Lund, (1981, in Costa, 2002) submeteram pacientes odontológicos a comunicações persuasivas para alterarem suas crenças a respeito de doenças periodonticas e verificaram que nem a percepção da severidade da doença, nem os resultados esperados persistiam nos seus maus hábitos odontológicos foram bons predictores da intenção de modificá-los. Porém, as crenças que aqueles tinham na sua auto-eficácia para alcançar os bons resultados com a adopção de novas práticas de higiene bucal foram bons predictores da intenção de mudar.

Também se detectou que pacientes com artrite reumatóide foram incentivados a adoptar um programa regular de exercícios físicos, trabalhando-se com eles um programa de auto-gestão para aumentar a auto - percepção de eficácia pessoal. (Holman & Lorig,1992). Aplicou-se ainda a teoria da auto-eficácia na recuperação de pacientes cardíacos e verificou-se que as crenças de auto-eficácia foram bons preditores tanto na adopção de um regime moderado de exercícios, quanto no exagero da prática desportiva ou do não exercício. (Ewart, 1992;Kaplan, Atkins, & Reinsch, 1984 in Costa, 2002).

Verificou-se que as pessoas com elevada auto-eficácia recuperavam mais facilmente de doenças ou intervenções cirúrgicas, demonstrando um melhor desempenho nas actividades profissionais e escolares (Schultz, 2005).

Constatamos que os estudos têm mostrado que as cognições regulam a adopção de comportamentos promotores da saúde e a eliminação dos que são prejudiciais para a vida das pessoas. Dentre estas cognições destacam-se as crenças de auto-eficácia em situações de parar de fumar ou ter intenção de parar, saúde alimentar, iniciar um programa de exercícios físicos ou prevenção de cancro de mama.

Desta maneira, podemos constatar que a teoria da auto-eficácia pode ser útil no campo da saúde, na estruturação de tratamentos através do desenvolvimento de programas que facilitem o senso de eficácia pessoal, na elaboração e no uso de escalas de auto-eficácia que podem identificar os pacientes com maior risco ou maior dificuldade na adopção de novos hábitos de saúde e ainda na promoção de julgamentos de auto-eficácia, de maneira contínua ao longo de programas de promoção da saúde, de modo a permitir identificar os ambientes e

os momentos de maior risco de perda do sentimento de auto-eficácia e que induzem o indivíduo a desistir do seu esforço de mudança de hábitos referentes à saúde, sobretudo no contexto do trabalho com pessoas, contribuindo para uma prática de saúde mais preventiva que curativa.

Convém frisar que para além do constructo de auto-eficácia ser fundamental na área da saúde, é também indispensável noutros domínios como a educação. A auto-eficácia tem-se mostrado como um excelente predictor do desempenho e resultados escolares dos alunos

Passaremos agora a rever sinteticamente, os estudos que correlacionam a auto-eficácia e o desempenho/comportamento escolar dos alunos. Uma crença firme na capacidade própria para gerir as possíveis dificuldades e acontecimentos indutores de stress pode aumentar as competências e realizações escolares. Adicionalmente, tem um efeito moderador na relação entre a capacidade e outras variáveis como a ansiedade, por exemplo. Os estudantes mais auto-eficazes parecem mais resilientes, isto é, mais preparados para resistir a influências adversas, no próprio ou no seu meio, que se podem opor ao seu sucesso académico (Pajares, 2006; Zimmerman & Cleary, 2006).

A auto-eficácia é um predictor bastante consistente dos resultados académicos dos alunos, quer antes da instrução, quer após um período de instrução formal ou por modelagem. Os estudos documentam a importância das crenças de auto-eficácia no interesse, motivação e competência académicos, assim como no modo como os estudantes lidam e gerem os acontecimentos escolares negativos (Bandura, 1997; Pajares, 2006).

A percepção da auto-eficácia apresenta ainda um papel fundamental sobre as competências de auto-regulação da aprendizagem (Bzuneck, 2004). A aprendizagem auto-regulada refere-se à utilização frequente, de competências cognitivas e metacognitivas, por parte dos alunos com níveis de auto-eficácia elevados, que permitem seleccionar, a cada momento, a estratégia mais adequada para alcançar os objectivos pretendidos: testar a compreensão e o estado dos conhecimentos, corrigir possíveis défices e reconhecer a utilidade deste processo.

É necessário promover as melhores condições ambientais, favoráveis à eficácia do ensino, isto é, devemos preocuparmo-nos verdadeiramente com a qualidade educacional e com o próprio bem-estar dos professores, de modo a garantirmos ao aluno aprendizagens significativas e diferenciadas.

2.3- A AUTO – EFICÁCIA NOS PROFESSORES

Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) referem que entre os diversos desafios no contexto de trabalho do professor encontram-se os processos de desenvolvimento e aprendizagem do aluno. Com motivação o professor executa os seus desafios do dia-a-dia como por exemplo, possibilitar que os alunos conheçam as suas possibilidades e limitações sem perder a confiança e o controle, incentivar ao esforço para conquistar os objectivos educacionais, promover a auto-regulação, diversificar estratégias com o intuito de colmatar as falhas com maior eficácia e ainda acompanhar não só os conhecimentos e habilidades, mas também as crenças de auto-eficácia para incrementá-las e criar um ambiente que promova a aprendizagem e o senso de auto-eficácia.

Neste sentido, Bzuneck (2001) afirmou que:

“ a descrição das diversas fontes dos julgamentos de auto - eficácia sugere de imediato que todo professor deve proporcionar aos alunos reais experiências de êxito, comunicarlhes expectativas positivas quanto às suas capacidades e evitar ocorrências e verbalizações que possam gerar dúvidas sobre elas.” (p. 125).

Desta forma, é indiscutível que a educação escolar tem um papel inestimável no estabelecimento destas crenças, tornando-se possível intervir para a modificação das crenças de alunos pouco confiantes.

A sociedade está em constante mudança quer a nível social, quer tecnológico. A produtividade, a eficácia e a criatividade são palavras de ordem no meio laboral. Cada vez mais se exige ao indivíduo, tanto a nível pessoal como profissional. Estas circunstâncias tornam a sociedade mais tecnológica e impessoal. Por isso, o conhecimento de si próprio poderá tornar-se um factor de relevante importância no que diz respeito ao comportamento (Bzuneck, 2000).

Fazendo-se a transposição do descrito para a profissão docente, que está em constante evolução, a possibilidade de frequentar acções de formação na área específica, a promoção de uma maior abertura à comunidade educativa e uma gestão mais eficiente da profissão pode influir no desenvolvimento da auto-eficácia profissional dos docentes.

O professor tem também que perceber e compreender o que necessita cada um dos seus alunos, a cada momento. Ser professor é estar envolto numa constante troca de experiências, de estratégias e de métodos, o que implica ser reflexivo e ter capacidade para se conhecer a si próprio e aos outros. Emerge a necessidade de melhor se compreender o significado de auto-

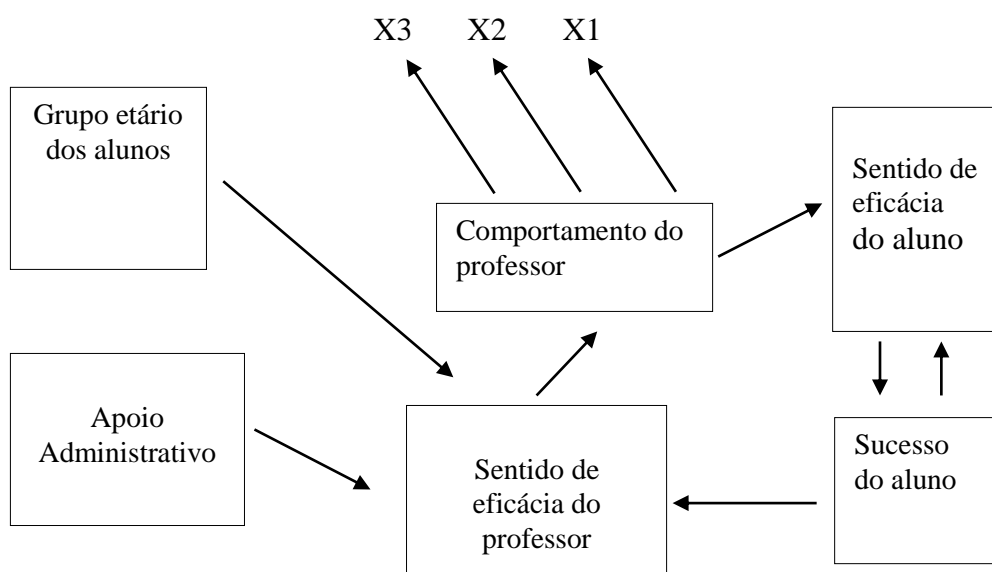
eficácia, construto que a psicologia entende como parte importante para a percepção que o professor tem da sua prática e da realização dos seus alunos (Denham & Michael, 1981).

Ashton (1985 in Lopes, 1990) desenvolve um modelo em que o sentido de eficácia do professor é conceptualizado em duas dimensões, eficácia pessoal e eficácia do ensino. Esta refere-se à expectativa que o professor tem que o seu comportamento conduza a determinados resultados e à sua crença em que o desempenho de dados comportamentos poderá produzir efeitos positivos nas aprendizagens dos alunos, apesar dos obstáculos. Enquanto a eficácia pessoal diz respeito ao sentido pessoal de eficácia, enquanto professor, ou seja, à crença na capacidade de efectuar determinado tipo de comportamentos.

De acordo com Azzi, Polydoro e Bzuneck (2006) no domínio do ensino, a auto - eficácia tem sido definida como a crença na própria capacidade de exercer efeito relevante sobre a quantidade e qualidade do envolvimento do aluno com sua aprendizagem.

Adicionalmente, os autores atrás referenciados destacam estudos que evidenciaram um efeito circular na relação entre as crenças de Auto - Eficácia de professores e o desempenho dos alunos. Por um lado, o bom desempenho dos alunos faz o docente acreditar na sua capacidade para ensinar e, por outro, a crença favorável dos professores quanto à sua actuação visando a aprendizagem dos alunos está associada ao melhor desempenho dos estudantes.

Figura 2- Modelo dos efeitos recíprocos do sentido de eficácia do Professor e do sucesso dos alunos (Ashton, 1985 in Lopes, 1990: 104).



Os valores e as crenças docentes representam um papel importante na ação do professor. De acordo com as pesquisas efetuadas por Tschannen-Moran, Hoy e Hoy (1998, in Macedo, 2009) os professores que possuem um elevado nível de crença de auto-eficácia são abertos a novas ideias e novos métodos como forma de encontrar abordagens mais eficazes para a aprendizagem dos estudantes. Da mesma forma, são menos críticos face aos erros, empenhando – se mais para que os alunos superem as dificuldades. Tendem ainda, a recorrer a atividades muito estruturadas, monitorizam de perto as ações dos alunos e fornecem “feedback” imediato.

Os autores defendem também que o desenvolvimento da crença de auto-eficácia está relacionado com a motivação, o esforço e a persistência vivenciada pelos docentes ao longo da sua carreira. As crenças de auto-eficácia têm repercussão no comportamento e na motivação do professor e acontecem num certo contexto de trabalho (p. 18).

Woolfolk (1993, in Bzuneck, 1996) refere que podemos atualmente estabelecer conclusivamente que a crença de eficácia dos professores é uma das poucas características pessoais que, de modo consistente, têm aparecido como relacionadas ao desempenho dos alunos.

Convém frisar que não existem especificamente “receitas” capazes de favorecer o sentido de auto-eficácia do professor, pelo contrário existem apenas programas de formação que poderão influenciar mais ou menos a eficácia do professor bem como as suas expectativas pessoais de resultados. O sentido de auto-eficácia não é uma característica de personalidade do professor, antes é muito dependente dos contextos em que a escola está inserida. Assim, o professor deve ser capaz de no seu dia-a-dia na sala de aula, recorrer a estratégias que lhe permitam ir avaliando os resultados da sua ação, combatendo assim a incompetência, os fracassos e a desmotivação

2.4- MODELOS EXPLICATIVOS DE AUTO – EFICÁCIA DOS PROFESSORES

Passaremos agora abordar as duas principais teorias explicativas da percepção de auto-eficácia docente:

2.4.1- Teoria Sócio - cognitiva de Bandura

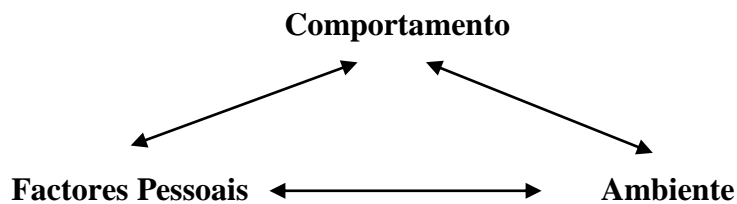
O ser humano é um ser social. Vive em grupo, interage e comunica. É influenciado e exerce influência sobre o grupo. Neste sentido, a Teoria Social Cognitiva, que encontra em Albert Bandura (1986) o seu maior representante, oferece uma base teórica consistente para percebermos o indivíduo como integrante de um grupo, que influencia e é influenciado pelo mesmo.

Nessa teoria o desenvolvimento e a mudança de comportamento humano são explicados a partir da perspectiva da agência. De modo simplificado, ser agente significa ser capaz de desenvolver mecanismos de auto-regulação que poderão determinar o caminho a ser seguido. O indivíduo pode interferir no curso dos acontecimentos de acordo com o seu interesse. Ele é um participante ativo dos rumos que a sua vida irá tomar, uma vez que estabelece metas que serão alcançadas através de trajetórias escolhidas por ele mesmo. Ele não sofre as influências do meio de forma passiva.

O comportamento humano gerado a partir das interações do indivíduo com o meio, pode variar de indivíduo para indivíduo. O ambiente que se apresenta de modo igual para todos e é denominado, dentro da teoria social cognitiva, de ambiente potencial. Dentro deste ambiente potencial, o indivíduo “faz um recorte” do que lhe parece importante, criando o seu ambiente real. É neste ambiente real que ele passa a atuar e a exercer a sua capacidade de agência humana, influenciando-o e sendo influenciado por ele. Para Azzi e Polydoro (2006), "o comportamento humano é a expressão de uma relação de constante interação entre o indivíduo e o meio"(p.17).

Na teoria social cognitiva, o comportamento do indivíduo, os fatores pessoais e o ambiente influenciam-se mutuamente em uma relação denominada de reciprocidade triádica, que pode ser esquematizada da seguinte forma

Figura 3- Modelo da reciprocidade triádica na Teoria Social de Bandura (Macedo, I.C., 2009:13)



A interdependência entre esses fatores determina o funcionamento humano, e traduz-se no termo *determinismo recíproco*, usado para explicar a relação mútua entre esses elementos.

O dia-a-dia na sala de aula oferece vários exemplos que contemplam essa influência triádica. Uma professora que esteja a passar por perturbações afetivas (fator pessoal) poderá emitir comportamentos verbais inadequados em relação aos seus alunos. Esses, por sua vez reagirão também de forma inapropriada (fator ambiental), o que afetará novamente a professora. Como a escola é o ambiente em que o aluno passa grande parte do seu tempo, é natural, então, que o seu comportamento seja afetado pelas relações estabelecidas com a comunidade escolar. Neste sentido, a teoria social cognitiva tem muito a contribuir.

Para Pajares e Olaz (2008) "usando a teoria social cognitiva como referência, os professores podem trabalhar para melhorar os estados emocionais de seus alunos e para corrigir as suas auto crenças e hábitos negativos (fatores pessoais), melhorar suas habilidades académicas e práticas auto-regulatórias (comportamento) e alterar as estruturas da escola e da sala de aula que possam actuar de maneira a minar o sucesso dos estudantes"(p.97).

Nesta perspetiva, convém mencionar que a Teoria de Bandura distingue-se das teorias comportamentais, já que atribui grande importância à aprendizagem por observação, no que diz respeito à aquisição, manutenção e modificação de comportamentos, isto é, tudo o que é observado pelo indivíduo, irá servir-lhe de modelo. Tal como já foi referido, Relvas, (1998) salienta que Bandura defende que o funcionamento psicológico dos indivíduos desenvolve-se numa perspetiva interaccionista entre as influências comportamentais, cognitivas e ambientais.

Bandura refere os diversos tipos de reforço (externo, auto-reforço e vicariante). O auto-reforço envolve um processo em que as ações são orientadas através de consequências auto-impostas, ou seja, o indivíduo oferece a si próprio recompensas sempre que consegue atingir determinados objetivos que se propôs atingir. No reforço vicariante o observador limita-se a testemunhar o reforço (Relvas, 1998).

A percepção de *auto-eficácia* é, pois, um construto central na teoria de cognição social de Bandura(1977, 1986,1997) que se refere às crenças que temos sobre a nossa capacidade de organizar e executar acções exigidas e enfrentar situações desafiadoras, inclusive aquelas prospectivas, de maneira eficaz, ou seja, conseguindo alcançar os objetivos específicos propostos.

A percepção de auto-eficácia, além de ser geradora de capacidade ou de competência, também tem outros efeitos sobre a atividade humana. A escolha do comportamento, os resultados esperados, o esforço e a persistência na conduta, os padrões de reações emocionais e de pensamento, o comportamento antecipatório, as restrições ao próprio desempenho são aspetos afetados pela percepção de auto-eficácia

Bandura, (1997 in Azzi, Pollydoro, Bzuneck 2006), refere que relativamente ao papel das crenças de auto-eficácia no funcionamento humano é que “o nível de motivação, os estados afetivos e as ações das pessoas baseiam-se mais no que elas acreditam do que no que é objetivamente verdadeiro”

Bandura (1986) salienta que a teoria social cognitiva atribuíu prominência a um sistema de self que possibilita que os indivíduos exerçam um grau de controle sobre os seus pensamentos, sentimentos e acções. As crenças de auto-eficácia ajudam a defenir os sucessos e os fracassos, por exemplo, o professor optimista prevê resultados bem sucedidos para os seus alunos, ao passo que o professor sem confiança prevê resultados menos bons para os seus alunos. Resultados interpretados como bem sucedidos aumentam a auto-eficácia e os que são interpretados como fracassos a reduzem.

Conclui-se, que toda escola deve exercer a dupla função de propiciar que todos os alunos desenvolvam, tanto as reais competências que o mundo moderno exige, como também as crenças de que possuem tais competências, o que lhes confere a força motivacional para aprenderem ao longo da vida, conseguindo assim, alcançar o êxito. Dentre as contribuições que o professor pode oferecer ao seu aluno, para que este tenha um ensino de qualidade e prazeroso, está a tarefa de estimular o desenvolvimento de crenças de auto-eficácia que são percepções que os indivíduos têm sobre as suas capacidades.

2.4.2- Teoria de Aprendizagem Social de Rotter

A Teoria da Aprendizagem Social de Rotter assenta em quatro conceitos fundamentais: potencial de comportamento, expectativa de reforço, valor do reforço e especificidade da situação psicológica. Estes relacionam-se entre si, uma vez que o potencial de ocorrência de

um dado comportamento numa determinada situação para conseguir um reforço depende da expectativa de ocorrência desse reforço e do valor do reforço nessa situação.

Na teoria de Rotter o mais conhecido é a expectativa generalizada de reforço, que é a relação entre o comportamento e as consequências que lhe estão subjacentes. O indivíduo quando realiza uma dada tarefa, atribui-lhe uma causa. Para Rotter (1975, in Jesus, 1996) a causa poderá ser classificada como internamente ou externamente controlada pelo sujeito, que é o locus de controlo.

A *teoria da aprendizagem social* de Rotter, na qual o conceito *locus de controlo*¹¹ é central, é uma das que mais influência tem exercido em vários domínios da investigação Psicológica, inclusivamente na compreensão do poderoso fenómeno de auto-eficácia.

Segundo Rotter (1975) o construto *locus* de controlo pode ser definido como a expectativa generalizada de alguém tendo a capacidade de controlar os acontecimentos (reforços) que se seguem às suas ações. Tal construto reporta-se à teoria da aprendizagem social. Rotter discute ainda a multidimensionalidade do *locus* de controlo. O mesmo possui duas dimensões, uma interna e outra externa. A dimensão interna relaciona-se com a percepção do indivíduo sobre a consequência dos seus comportamentos sob o controle das suas próprias ações, deste modo, para ele, o lugar de controlo das suas ações está no interior dele mesmo, é o indivíduo de “locus de controlo interno”. Por seu turno, o indivíduo “externo”, é aquele que crê ou percebe os resultados como independentes do seu comportamento, sentindo-os como sendo o resultado da acção de factores exteriores, como a sorte, o destino ou a acção de outros factores poderosos (p.57) .

Nesta medida, Rotter para explicar as causas do sucesso/ insucesso recorreu a três dimensões são elas; a controlabilidade (esforço) vs incontrolabilidade (sorte/ capacidade), a Internalidade (Esforço/ capacidade) vs Externalidade (sorte) e ainda a estabilidade (capacidade) vs Instabilidade (esforço/ sorte). Nesta perspetiva, Rotter defende que a auto - eficácia depende do estilo atribucional, ou seja, se o professor atribuir o seu desempenho profissional a factores controláveis, internos e estáveis os níveis de auto-eficácia são altos, se o professor atribuir o seu desempenho a factores incontroláveis, externos e instáveis então, os níveis de auto-eficácia vão ser baixos.

O locus de controlo é, pois, uma tendência sócio-cognitiva mais ou menos dominante do indivíduo, sendo que a sua maior ou menor externalidade ou internalidade pode variar, quer a nível do indivíduo (segundo a idade e as circunstâncias), quer dos grupos sociais ou das

¹¹ O locus de controlo aglutina importantes conceitos da psicologia da personalidade, da psicologia da aprendizagem, da psicologia social, etc., e procura unificar as diversas correntes psicológicas, nomeadamente o behaviorismo e o cognitivismo.

populações. A tendência que as pessoas têm em ser mais externas ou internas é devida a antecedentes pessoais, familiares e sócio culturais.

Barros, Barros e Neto, (1993) citando vários estudos, apontam como fatores pessoais: a idade (as crianças são mais externas do que os adolescentes e estes, mais do que os adultos), o sexo (pessoas do sexo masculino têm tendência a serem mais internas do que as do sexo feminino), a saúde (a externalidade cresce em situações de doença grave e prolongada), os medos, experiências passadas, etc...(p.30-31).

As expectativas *locus* não se desenvolvem apenas na família. A criança é, igualmente, socializada na escola e no grupo de amigos. Dubois (1987, in Barros, Barros & Neto, 1993) realça, igualmente a importância dos professores através das suas práticas educativas, na formação de expectativas *locus* nos alunos. Refere este autor que os resultados “são semelhantes aos dos pais”, sendo as práticas pedagógicas mais liberais, nomeadamente as que fomentam “a autonomia e a responsabilidade”, sendo estas as que proporcionam aos alunos as condições mais favoráveis para desenvolver a internalidade.

Assim, uma das áreas mais importantes de investigação das consequências das crenças de controlo interno-externo, refere-se à realização escolar. Em termos gerais, a teoria da aprendizagem social¹² sugere que o comportamento dos alunos nas situações escolares seja influenciado pelo seu *locus* de controlo, mais especificamente, se o aluno considera que controla o resultado da sua tarefa, mais probabilidades haverá de persistir até à sua execução.

Rotter (1975), na sua conceptualização de *locus* de controlo, procurou também clarificar a relação entre esta variável e realização escolar. Segundo este autor, a expectativa que uma criança possui de que um comportamento específico trará um reforço específico, não é o único preditor da ocorrência daquele comportamento, sendo também importante o valor do reforço esperado. Por exemplo, um aluno que não valorize uma nota elevada, pode não estudar para um teste, mesmo que acredite que uma nota elevada está relacionada com o estudo.

Nesta medida, Rotter para explicar as causas do sucesso/ insucesso recorreu a três dimensões são elas; a controlabilidade (esforço) vs incontrolabilidade (sorte/ capacidade), a Internalidade (Esforço/ capacidade) vs Externalidade (sorte) e ainda a estabilidade (capacidade) vs Instabilidade (esforço/ sorte). Nesta perspectiva, Rotter defende que a auto – eficácia depende do estilo atribucional, ou seja, se o professor atribuir o seu desempenho

¹² Segundo Rotter «a teoria da aprendizagem social é uma teoria molar da personalidade que procura integrar duas correntes diferentes, mas significativas, da psicologia americana — as teorias de estímulo -resposta ou do reforço e as teorias cognitivas ou de campo. É uma teoria que procura lidar com a complexidade do comportamento humano, sem deixar de utilizar conceitos definidos operacionalmente e hipóteses testáveis empiricamente» (in: http://www4.crb.ucp.pt/Biblioteca/Mathesis/Mat9/mathesis9_297.pdf).

profissional a factores controláveis, internos e estáveis os níveis de auto – eficácia são altos , se o professor atribuir o seu desempenho a factores incontroláveis, externos e instáveis então, os níveis de auto – eficácia vão ser baixos.

Um estudo realizado por Wilhite (1990), com estudantes de psicologia, o *locus* de controlo manifestou-se um bom preditor do sucesso escolar e, de acordo com Hiroto (1974), as revisões da literatura registaram que, em geral, os de locus de controlo *externos* são mais lentos que os que tem locus de controlo *interno* na aprendizagem de uma grande variedade de tarefas.

Num outro estudo realizado com 403 estudantes da graduação de uma universidade privada do Interior do Estado de S. Paulo, verificou-se que no que se refere às relações entre auto-eficácia e *locus* de controlo, observou-se que, quanto maior a medida de *locus* de controlo interno, é maior também a auto-eficácia, e quanto maior a medida de *locus* de controlo externo, menor é a auto-eficácia (MaKilim, 2007).

Outro estudo procurou estabelecer as relações entre locus de controlo e mal-estar docente, tendo constatado que os professores que têm um controlo mais interno tendem a desenvolver menos stress profissional (Anderson & Maes, 1988 in Jesus, 1996). Já os professores mais externos apresentam maior percepção de mal-estar na profissão (Kyriacou & Sutcliffe, 1979 in Jesus, 1996).

Verifica-se uma tendência para considerar o locus de controlo como uma variável importante para a explicação das variações no rendimento escolar, pois, se os alunos sentem que possuem controlo pessoal sobre a própria aprendizagem e que a sua eficácia depende do próprio esforço dispendido, poderão empenhar-se em determinadas actividades ou estratégias e, consequentemente, o seu sucesso escolar.

A concluir a parte teórica desta investigação colocaremos em evidência os estudos que comparam o burnout e a auto-eficácia dos Professores do Ensino Regular com os de Educação Especial.

Ser Professor nos tempos que correm “ é uma tarefa complicada”, uma vez que tal como acontece com outras profissões de serviços sociais, em que o contacto com as pessoas é permanente, pode percecionar-se muito relevante e cheia de desafios, mas por outro lado e em simultâneo, pode revelar-se cheia de pressão e stress, tanto a nível profissional como pessoal. Isso acontece porque o professor é o próprio instrumento de trabalho, mediador em interações de ensino/aprendizagem dentro de um contexto que atualmente apresenta maiores exigências.

Enfim, pelas razões expostas, pensamos que o sentido de auto-eficácia do professor exerce influência sobre o seu desempenho. Woolfolk (1993 cit in Fermino 2000), concluiu

enfaticamente que a crença de eficácia dos professores é uma das poucas características pessoais que, de modo consistente, têm aparecido como relacionadas ao desempenho dos alunos.

Neste pressuposto, diversos estudos realizados apontam que os resultados escolares dos alunos são “afetados “ por diferentes fatores como comportamentos inadequados e indisciplina dos alunos, seguido das pressões de tempo e excesso de trabalho, que atingem os professores. Constata-se que níveis altos de stress estão associados à baixa auto-eficácia dos professores.

Dos estudos realizados a nível nacional, destaca-se o estudo efetuado por Margarida Pocinho e cols (2009) a 54 professores portugueses em exercício na Região Autónoma da Madeira. Verificou-se que os professores reagem negativamente quando percebem que não podem executar o seu trabalho de forma adequada e que altos níveis de auto-eficácia podem significar uma valiosa estratégia para lidar com o stress. Este estudo denuncia, também, que os professores que utilizam estratégias de controlo, são mais eficazes perante a adversidade. Nesse sentido, a auto - eficácia pode ser considerada como preditora da vulnerabilidade ao stress, pois se a pessoa acredita que tem as competências necessárias, ela utiliza as estratégias de coping apropriadas para realizar as suas tarefas adequadamente.

A nível Internacional os estudos sobre a problemática da auto-eficácia e do stress são mais frequentes: Passaremos em revista alguns deles.

Num estudo realizado na Holanda por Brouwers e Tomic (2000), com 243 professores do ensino secundário revelou a existência de uma associação entre a percepção de auto-eficácia dos professores e o burnout. A propósito dos resultados encontrados neste estudo, os autores recomendam que a percepção de auto-eficácia na gestão da sala de aula deve ser tomada em consideração na planificação de programas de intervenção preventivos e remediativos do burnout, em professores do ensino secundário.

Na Holanda foi realizado um estudo por Evers, Brouwers e Tomic (2001), com 490 professores que indica que a percepção de auto -eficácia dos professores está relacionada com o nível do esgotamento. Num outro estudo realizado igualmente na Holanda demonstrou que as crenças de auto-eficácia dos professores inquiridos nos três domínios (1º ajudar os grupos de estudantes usando o principio da diferenciação, 2º envolver os estudantes nas tarefas, 3º uso de práticas educacionais inovadoras) estão significativamente e positivamente relacionadas com duas das três dimensões de burnout (despersonalização e exaustão emocional).

Este resultado sugere que os professores com elevadas crenças de auto-eficácia têm menor exaustão emocional e despersonalização. Os resultados indicam que os professores com elevada auto-eficácia parecem estar melhor preparados para experimentar e, em última instância, implementar novas práticas educacionais.

Conforme refere Skaalvik e Skaalvik (2007) alguns investigadores quando confrontados com resultados que revelam a existência de relações entre auto-eficácia e stress avançam com a seguinte explicação; a baixa auto-eficácia do professor pode levar a sentimentos de burnout, bem como baixas expectativas de lidar com os alunos na sala de aula podem aumentar a exaustão emocional.

Num estudo efectuado por Skaalvik e Skaalvik (2007 in Macedo, 2009, foi revelada uma correlação negativa alta entre a auto-eficácia do professor e o burnout. De acordo com Evers, Brouwers e Tomic (2002;2009), crenças fracas de auto-eficácia sobre ser educador competente podem estar associadas ao aumento do nível de stress relacionado com a implementação de práticas educacionais inovadoras.

Bandura (1997) argumenta que pessoas com crenças de auto-eficácia robustas não fogem de novos desafios e é muito provável que sejam mais determinados a concluir as suas acções com sucesso. Já as pessoas que têm fracas crenças de auto-eficácia para o desempenho de certas tarefas parecem vivenciar situações de tensão, stress e aversão mais cedo do que aqueles com altas crenças de auto-eficácia.

Procuramos ainda nesta investigação perceber o sentido de auto-eficácia e stress entre os professores de Educação Especial. Apesar dos nossos esforços não encontramos estudos empíricos orientados, segundo os nossos propósitos.

Assim sendo, dada a escassez de estudos ao nível da Auto-Eficácia nos professores de Educação Especial decidimos investigar sobre esta temática daí que o presente estudo de carácter exploratório se revista duma importância primordial já que visa conhecer os níveis de auto – eficácia e burnout dos professores do ensino regular comparativamente aos de Educação Especial.

II Parte - Investigação Científica

3- ESTUDO EMPÍRICO

3.1. PROBLEMÁTICA

Nos últimos anos tem-se assistido, a nível mundial a um aumento progressivo do uso do termo stress associado a diferentes domínios e áreas do funcionamento humano. Os meios de comunicação social comprovam diariamente este facto, retratando o tema nas suas mais variadas facetas, relacionando-o com diversos fatores como sejam, o excesso de trabalho, a instabilidade profissional, a necessidade de aumentos de produtividade e sucesso em mercados cada vez mais exigentes, os conflitos de interesses entre a família e o trabalho, as pressões sociais, as relações interpessoais, etc.

Apesar dos níveis de stress poderem emergir no funcionamento normal do dia-a-dia, aceita-se cada vez mais a ideia de que este problema tende a tornar-se mais significativo quando associado ao trabalho. Por outro lado, esta questão é particularmente importante quando aplicada a classe profissional dos professores, uma vez que, como assinala Truch (1980), o ensino constitui uma atividade extremamente exigente, gerando níveis de stress superiores a outras profissões onde este fenómeno é habitualmente observado.

Como refere Lazarus (1999 in Serra, 1999) “ o stress representa a relação que se estabelece entre a “carga” sentida pelo ser humano e a resposta psicofisiológica que perante a mesma desencadeia” (p.13).

O stress dos professores é uma realidade atual, pertinente e adequada para discussão, visto esta ser uma profissão de relacionamento incondicional com as pessoas, o que provoca uma grande carga psicológica levando ao stress e como efeito este pode provocar o burnout (esgotamento). A Organização Internacional do Trabalho designou, em 1981, a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental (OIT,1981).

A docência é uma das ocupações profissionais que tem sido associada a níveis de stress mais elevados. Kyriacou (1987 in Cardoso et al., 2002, p.16) refere que “os estudos feitos em qualquer parte do mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de stress ou burnout”.

Recentemente investigadores do Instituto de Prevenção do Stress e Saúde Ocupacional (IPSSO, 2000) realizaram uma investigação em que participaram 2108 professores portugueses, tendo-se verificado que um em cada três professores sente que a sua profissão é stressante e um cada seis encontra-se em estado de exaustão emocional (Cardoso & Araújo,2000).

E a partir deste tipo de resultados que (Kyriacou 1987 in Serra, 1999) chama a atenção para o facto de a experiencia de stress no professor deve ser entendida como uma ameaça a seu bem-estar, auto-estima e valor pessoal, podendo levar ao desenvolvimento de sentimentos negativos, como a insatisfação e a desmotivação que, na pratica se manifestam pela diminuição da qualidade das actividades desenvolvidas por estes profissionais na sala de aula.

O resultado final desta situação pode acabar por traduzir-se em efeitos indesejáveis no rendimento académico dos alunos, uma vez que as dificuldades sentidas pelos professores reflectem-se na qualidade das suas práticas pedagógicas e eficácia profissional, diminuindo-se assim as potencialidades de aprendizagem dos estudantes.(p.218)

Cardoso e colaboradores (2002) consideram que os professores portugueses se debatem no dia-a-dia do trabalho lectivo, com problemas em que os próprios alunos se encontram desmotivados, despreparados, com baixo rendimento, por vezes agrupados em turmas numerosas; as famílias que não cooperam nem participam; há uma certa ausência de apoio de colegas; a própria escola em termos estruturais não funciona adequadamente, as falhas do próprio sistema em que a escola se insere são uma realidade e as atitudes e comportamentos delicados por parte dos alunos constituem verdadeiros impedimentos à eficácia do ensino, que obrigam a uma intervenção e um esforço acrescido por parte dos professores, com o intuito de cumprirem as grandes metas educacionais com suas classes. (p.35)

Torna-se mais ou menos inevitável que os professores sintam elevados níveis de stress e uma baixa percepção de auto-eficácia. “No contexto mais amplo de preocupações pelo desempenho humano, A. Bandura tem desenvolvido nestas últimas décadas o referencial teórico de um mecanismo psicológico referenciado ao self que se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos naquelas condições adversas e, ao mesmo tempo, gerador de estudos de aplicação, particularmente relevantes para o contexto escolar. Trata-se do conceito de auto-eficácia, que é uma crença, ou percepção, ou expectativa das pessoas” (Fermino et al., 2000 in Bzuneck, 2000).

Para Bandura (1997, in Pina Neves & Faria, 2007), a auto-eficácia é um constructo influente na motivação e no comportamento humano, assumindo uma função orientadora da acção levando as pessoas, por um lado, a escolher situações em que acreditam poder e ser possível realizar bem (dando origem à formação de expectativas de eficácia pessoal positivas e expectativas de sucesso mais fortes para essas situações), e, por outro lado, a evitar situações que percebem como estando para além das suas capacidades e em que não têm condições para realizar bem (dando origem à formação de expectativas de eficácia pessoal negativas e expectativas de sucesso mais fracas ou, até, de insucesso para essas situações).

Nas ultimas décadas as investigações e intervenções vêm a verificar que a realização pessoal em determinadas atividades, como por exemplo a escolar, se deve mais às características motivacionais dos indivíduos do que, ao quociente de inteligência. (Pina Neves & Faria, 2007). As crenças de eficácia pessoal desempenham um papel central na auto-regulação da motivação.

Estas crenças influenciam não só a escolha de metas e de atividades, mas também a mobilização e o dispêndio de esforço e a persistência face aos desafios e obstáculos. No contexto escolar, as crenças de auto-eficácia tanto de professores como de alunos situam-se entre as mais estudadas e fazem parte do conjunto de muitas outras crenças que influenciam poderosamente o que e como um indivíduo percebe, compreende, aprende e realiza Kagan, (1992) Pajares, (1992; 1996).

Segundo Schunk, (1991 in Fermino, 2000) altas crenças de eficácia dos professores apareceram relacionadas com: (a) melhor desempenho dos alunos, em diversas disciplinas focalizadas; (b) incrementos das crenças de auto-eficácia dos próprios alunos, consideradas como variável determinante de sua motivação; e (c) a adopção de estratégias mais adequadas de lidar com os alunos, especialmente com alunos - problema. E, inversamente, professores com percepções mais baixas de auto-eficácia caracterizaram-se por uma tendência de evitar actividades e até de planeá-las, quando as consideravam acima de suas capacidades; eram menos persistentes no trato com alunos portadores de dificuldades e mostravam-se menos dispostos a inovações. De igual modo, Woolfolk (1993 in Fermino, 2000) concluiu que a crença de eficácia dos professores é uma das poucas características pessoais que, de modo consistente, têm aparecido altamente relacionadas ao desempenho dos alunos.

Neste estudo procuraremos perceber se existe uma associação entre as percepções de auto-eficácia e o stress profissional, hipotetizando que os professores que têm percepções de auto-eficácia mais elevada apresentam igualmente baixos níveis de stress. A revisão da literatura sobre auto-eficácia e stress na classe docente não é abundante, especialmente ao nível nacional. No entanto com base nos estudos revistos e anteriormente descritos é possível constatar a existência associações entre a percepção de auto-eficácia e o burnout experienciado pela classe docente. Estas conclusões encontram-se em estudos internacionais (Bandura, 1997; Brouwers & Tomic, 2000; Evers, Brouwers & Tomic, 2001;; Evers, Brouwers & Tomic, 2002; Skaalvick & Skaalvick, 2007; e nacionais (Pocinho et al., 2009).

Procuraremos neste estudo investigar igualmente se os professores da Educação Especial comparativamente aos professores do ensino Regular apresentam mais stress e percepção de auto-eficácia mais baixa. Partimos do princípio que o professor da Educação

Especial, uma vez que é confrontando com alunos com diferentes e complexas necessidades educativas especiais, experimente burnout e consequentemente tenda a desenvolver baixos níveis de auto-eficácia. Não encontramos, aquando da revisão da literatura, estudos que tenham sido orientados no sentido de averiguar diferenças entre professores do ensino regular e da Educação Especial ao nível do burnout e da perceção de auto-eficácia. Dos estudos revistos que avaliam apenas o burnout em professores da Educação Especial é possível encontrar conclusões contraditórias: estudos que apontam a existência de burnout entre este tipo de professores

A pertinência das hipóteses ir-nos-á permitir conhecer o grau de stress percecionado pelos professores de Ensino Regular e Educação Especial, bem como o nível de “esgotamento” (burnout) experimentado pelos docentes referidos. Torna-se também importante apercebermo-nos da existência, entre estes docentes, de situações de burnout ao nível da exaustão emocional e distanciamento (Demerouti & Nachreiner, 1998, cit in Campos, Carlotto & Marôco, 2011).

As hipóteses abaixo referenciadas irão igualmente proporcionar o conhecimento dos níveis de Auto Eficácia dos Professores do pré-escolar, 1º, 2º e 3º ciclos e ainda dos Professores de Educação Especial.

Face ao exposto, nesta investigação globalmente pretendemos averiguar em que medida verificamos a existência de uma relação entre burnout e auto-eficácia entre professores do ensino regular e professores da educação especial. Esta é a nossa questão de partida. Para isso, optou-se pela realização de um estudo do tipo descritivo – correlacional, uma vez que analisa os níveis de stress e auto-eficácia nos Professores. Este estudo é também de natureza quantitativa “ (...) cuja finalidade é descrever, verificar relações entre variáveis e examinar as mudanças operadas na variável dependente após a manipulação da variável independente” (Fortin, 2000,p.371), desta forma pretendemos obter dados observáveis e quantificáveis.

3.2. OBJETIVOS

Face à problemática anteriormente expressa, este trabalho visa estudar o burnout e a auto eficácia dos professores de Educação Especial comparativamente aos do Ensino Regular.

Tendo em conta a perspetiva que acabamos de expor, especificamente pretendemos atingir os seguintes objetivos:

- i) Avaliar os níveis de burnout nos professores do ensino regular, comparativamente aos professores de Educação Especial;
- ii) Analisar os níveis de auto - eficácia dos professores do ensino regular comparativamente aos professores de Educação Especial;
- iii) Avaliar a relação entre burnout e auto-eficácia dos professores;

Para atingirmos os objectivos propostos formulamos um conjunto de hipóteses e realizamos o estudo empírico cujos instrumentos e procedimentos descrevemos seguidamente.

3.3. HIPÓTESES

Os objetivos de pesquisa, que atrás indicámos, irão encontrar tradução operacional expressa na formulação das seguintes hipóteses:

Hipótese 1: É de esperar a existência de uma associação significativa entre auto-eficácia, burnout e práticas inclusivas;

Hipótese 2: É de esperar a existência de uma associação significativa entre idade, exaustão, burnout e disengagement;

Hipótese 3: É de esperar a existência de uma associação significativa entre os professores do ensino regular e especial em relação ao burnout;

Hipótese 4: É de esperar que existam diferenças estatisticamente significativas entre os professores do público e privado relativamente à exaustão, disengagement e burnout;

Hipótese 5: É de esperar a existência de uma associação significativa entre a exaustão, burnout e disengagement relativamente ao sexo;

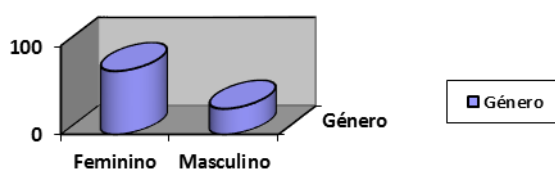
3.4. METODOLOGIA

3.4.1. Selecção e caracterização da amostra

A amostra deste estudo é composta por 552 professores de todos os níveis de ensino (pré-escolar, 1º, 2º, 3º ciclo e secundário), da zona norte do País, incluindo professores de Educação Especial. A amostra foi selecionada de forma não aleatória.

Verificamos que a grande maioria da nossa amostra, 71,2% são docentes do sexo feminino (n= 393). Contando apenas com 28,8% de participantes do sexo masculino (n=159).

Figura 1. Distribuição da amostra em função do sexo.



As idades dos sujeitos da amostra oscilam entre os 23 e os 62 anos (M=41,92 DP=8,63). Verifica-se que três quartos da amostra encontra-se entre os 31 e os 50 anos. Todos os grupos etários da população ativa estão representados na amostra.

Quadro 1. Distribuição da amostra em função das idades (n=552).

Variável	Frequência	%
Entre 23 e 30 anos de idade	48	8.7 %
Entre os 31 e 40 anos de idade	223	40.4%
Entre os 41 e 50 anos de idade	173	31.3 %
Com mais de 50 anos de idade	108	19.6 %
Total	552	100%

Dos 552 professores inquiridos, 86,6% faz parte do Ensino Regular contra 13,4% que integram a Educação Especial (ver quadro nº1)

Quadro nº 2. Distribuição da amostra em função grupo de ensino (n=552).

Variável	Frequência	%
Professores do Ensino Regular	478	86.6%
Professores da Educação Especial	74	13.4%
Total	552	100%

Passaremos analisar a distribuição dos sujeitos da amostra em função da sua formação acadêmica. A leitura do quadro seguinte permite evidenciar que mais da maioria dos inquiridos (70,8%) possui a licenciatura. Apenas (0,7%) possuem o doutoramento.

Quadro 3. Distribuição da amostra em função da formação acadêmica (n=552).

Variável	Frequência	%
Bacharelato	10	1.8%
Licenciatura	391	70.8%
Pós Graduação	60	10.9 %
Mestrado	87	15.8%
Doutoramento	4	0.7%
Total	552	100.0 %

No que respeita ao tempo de serviço, verificamos que estes variam entre 0 e 42 (M=16,06, DP=9,28). Por outro lado, os anos de serviço em educação especial variam entre 0 e 40 (M=2,08, DP=5,13). De salientar que se observou de forma acentuada a ausência de anos de serviço em regime de educação especial 321 participantes (68,9 %) declararam não terem tempo de serviço. Nos resultados obtidos verificamos que apesar que haverem pessoas que estavam a trabalhar (visto que os resultados foram recolhidos em estabelecimentos de ensino) houve pessoas que colocaram no item do tempo de serviço 0 anos de tempo de serviço. No entanto, este valor, pode ter diferentes interpretações quando estamos a falar na educação regular e educação especial. Consideradas as frequências presumimos que 9 professores no ensino regular estão a lecionar há menos de um ano, enquanto que, 321 professores de educação especial provavelmente nunca lecionaram na educação especial.

Quadro 4. Distribuição da amostra em função do número de anos que lecionam (n=552).

	Ensino regular		Educação Especial	
	Frequência	%	Frequência	%
Menos de um ano	9	1.7%	321	68.9%
Leciona entre 1 a 10 anos	167	31.2%	115	24.7%
Leciona entre 11 e 20 anos	216	39.2%	22	4.7%
Leciona entre 21 e 30 anos	108	19.8%	7	1.5%
Leciona há mais de 30 anos	44	8.1%	1	0.2%
Total	544	100%	466	100%

No quadro que se expõe de seguida apresenta-se a distribuição dos 552 docentes pelo ciclo de estudos que lecionam. Constata-se que 26,8% leciona ao 1º ciclo do ensino básico, seguindo-se 21,4% dos inquiridos que são docentes do 3º ciclo do ensino básico e 16,8% dos elementos da amostra são docentes de 2º Ciclo do Ensino básico 4,9% dos inquiridos são docentes do 3º Ciclo e secundário.

Quadro 5. Distribuição da amostra em função do ciclo de estudos que leciona (n=522).

Variável	Frequência	%
Pré-escolar	86	16.6
1º Ciclo do Ensino Básico	148	26.8
2º Ciclo do Ensino Básico	93	16.8
3º Ciclo do Ensino Básico	118	21.4
Ensino Secundário	50	9.1
2º Ciclo e 3º Ciclo	30	5.4
3º Ciclo e Secundário	27	4.9
Total	552	100%

Verifica-se de seguida a distribuição dos 552 docentes que lecionam em salas que integram alunos com NEE. Constata-se que 70,8% leciona crianças com NEE. Por outro lado apenas 20,8% dos inquiridos assumem que não têm crianças com problemáticas. De realçar que 8,3% dos inquiridos não responderam a este item.

Quadro 6. Professores que lecionam em salas com crianças NEE (n=522).

Variável		Frequência	%
Leciona em salas com crianças com NEE.	Sim	391	70.8%
	Não	115	20.8%
Total		506	100%

O quadro abaixo apresenta a experiência dos docentes com crianças NEE. Verifica-se no entanto, que 62,1% dos docentes têm experiência com crianças NEE .

Quadro 7. Experiencia com crianças com NEE (n=522).

Variável	Frequência	%
Menos de um ano	46	8.3%
Leciona entre 1 a 10 anos	342	62.1%
Leciona entre 11 e 20 anos	75	13.5%
Leciona entre 21 e 30 anos	6	1.2%
Total	469	100%

A leitura do quadro nº8 permite constatar que 378 docentes não mantêm relações pessoais com indivíduos NEE, ao contrário, 112 dos inquiridos mantêm relação pessoal com pessoas com NEE. Dos 552 docentes avaliados verificamos que apenas 62 não responderam.

Quadro 8. Relacionamento pessoal com NEE (n=522).

Relacionamento pessoal	Sim	112	20.3%
	Não	378	68.5%
Total		490	88%

Com base nos dados do quadro abaixo apresentado, a maioria dos inquiridos lecionam no ensino público (65,6%) e 33.5% lecionam em escolas privadas.

Quadro 9- Distribuição da amostra em função da escola em que lecionam

Variável		Frequência	%
Escola	Privado	183	33.2%
	Público	362	65.6%
Total		545	98.8%

3.4.2. Descrição dos instrumentos

No processo de recolha de dados utilizamos três questionários: uma ficha de caracterização sócio-demográfica, uma escala para avaliar a auto eficácia e uma escala para medir o burnout.

A ficha sócio demográfica recolheu informações sócio demográficas e educativas dos professores com as seguintes variáveis independentes: nível de ensino, idade, formação académica, sexo, ciclo que leciona, tempo de serviço como professor(a), escola que leciona, problemática psicológica, e localização da escola.

O questionário “The Teacher Efficacy for Inclusive Practices (TEIP)” foi desenvolvido por Sharma, Loreman e Forlin (2011), e avalia três subescalas: estratégias inclusivas; eficácia na colaboração e eficácia no controlo de comportamentos. Relativamente à primeira subescala, eficácia nas estratégias de ensino inclusivo, na qual são apresentadas afirmações para analisar a auto-eficácia dos professores a nível de estratégias de ensino inclusivo e aqui podemos encontrar afirmações do tipo: “consigo utilizar diversas estratégias de avaliação”. A segunda subescala diz respeito á eficácia na colaboração. Nesta parte tentamos analisar a auto-eficácia dos professores a nível da colaboração, na qual podemos encontrar afirmações do tipo: “sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais...”. A última subescala, eficácia no controlo de comportamentos indisciplinados, procura avaliar a auto-eficácia dos professores perante este tipo de comportamentos. Nesta parte apresentamos afirmações do tipo: “ consigo controlar comportamentos indisciplinados na sala de aula”.

A escala de auto-eficácia TEIP é constituída por vinte itens nos quais os professores devem assinalar o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de auto-eficácia na implementação de Práticas Inclusivas, utilizando uma escala de seis itens: 1. (Discordo Totalmente), 2. (Discordo), 3. (Discordo Parcialmente), 4. (Concordo Parcialmente), 5. (Concordo) e 6. (Concordo Totalmente). Este questionário conta ainda com

três escalas para avaliar o grau de inclusão e sentido de preparação para lidar com diferentes tipos de NEE; e os fatores que interferem com as práticas inclusivas.

Foi também administrado Oldenburg Burnout Inventory desenvolvido por Demerouti, Bakker, Vardakou e Kantas (2003). Este instrumento é constituído por 16 itens e 4 opções de resposta (concordo fortemente, concordo, discordo e discordo fortemente), avaliando duas dimensões do burnout, exaustão e distanciamento. Demerouti e colaboradores (2001) criticam o facto de que as dimensões exaustão e distanciamento, no modelo do MBI, terem uma cotação positiva, enquanto a dimensão da eficácia profissional tem uma cotação negativa, o que comprometia a sensibilidade do inventário. Outro aspecto destacado pelos autores é que o MBI considera apenas os aspetos emocionais e excluem a dimensão exaustão física e cognitiva. Dadas estas críticas, Demerouti e Nachreiner, 1998, cit in Campos, Carlotto & Marôco, 2011, propuseram o Oldenburg Burnout Inventory, que consiste em 16 itens que descrevem diferentes estados de exaustão emocional e distanciamento. Este foi baseado num modelo teórico que pressupõe que o burnout é uma síndrome bidimensional que pode ocorrer independentemente da ocupação do indivíduo. O instrumento está validado para a população portuguesa, apresentando boas propriedades psicométricas, com evidências de validade fatorial [χ^2/df (taxa de qui-quadrado e graus de liberdade) = 1,90. O modelo de ajuste foi considerado bom para os valores CFI e GFI acima de 0,9 e os valores de RMSEA abaixo de 0,06 (Boomsma, 2000; Byrne, 2001; Maroco, 2010; McDonald & Ho, 2002, cit in Campos, Carlotto & Marôco, 2011).

3.4.3. Procedimentos

Num primeiro momento, procedeu-se à escolha das instituições feita por motivos pragmáticos, nomeadamente geográficos. Após o consentimento informado da Direcção de cada instituição, foram expostos os objectivos gerais do estudo e o tipo de colaboração solicitada aos profissionais, salientando o facto de esta ser voluntária e de os dados servirem apenas para efeitos estatísticos, sendo os questionários totalmente anónimos e confidenciais. Os instrumentos foram entregues individualmente em envelopes e recepcionados da mesma forma, com o objectivo de convir o melhor possível a confidencialidade.

Depois de recolhidos, os dados foram codificados no programa SPSS , sendo utilizados diferentes testes paramétricos para comparação de grupos consoante as variáveis independentes e dependentes a estudar.

No sentido de tratarmos as nossas hipóteses recorreremos a análises estatísticas do tipo descritivo e inferencial (T- Test para amostras Independentes, One-Way Anova , coeficiente de correlação de Spearman e de Pearson)

III PARTE – APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

4- ESTATÍSTICA DESCRITIVA

No quadro seguinte expõe-se os resultados de parâmetros da estatística descritiva para as 20 perguntas relativas à Escala de Auto-Eficácia Interpessoal dos Professores aplicada a 552 sujeitos.

De acordo com os dados apresentados na tabela acima descrita, é possível perceber um sentido de eficácia genericamente positivo. Isso percebe-se pelas médias nas respostas aos itens, à volta do valor 4 (concordo parcialmente). Analisando mais especificamente as respostas, percebe-se que elas são, apesar de tudo, mais elevadas no item 15 (). No sentido oposto, perceber-se menor sentido de eficácia no que diz respeito à capacidade para na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE (item 20) e no planeamento de planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE (item 3).

Quadro nº 10. Estatísticas descritivas dos itens da escala de sentido de eficácia para as práticas inclusivas.

		DT	D	DP	CP	C	CT	M (DP)
1	Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	4.3	5.1	4.2	11.6	46.0	28.8	4.76 (1.29)
2	Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	0.9	5.4	4.3	8.3	42.9	38.0	5.01 (1.13)
3	Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	2.2	4.0	8.3	30.8	44.0	10.7	4.43 (1.06)
4	Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	0.4	3.3	8.7	25.5	44.0	18.1	4.64 (1.00)
5	Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	0.4	2.9	5.4	17.2	51.4	22.6	4.84 (0.96)
6	Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1.6	2.5	5.6	15.9	49.6	24.6	4.83 (1.05)
7	Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	0.7	2.5	4.7	22.5	48.2	21.4	4.79 (0.96)
8	Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	0.5	0.7	3.8	20.5	49.3	25.2	4.93 (0.87)
9	Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1.6	1.8	4.9	23.2	48.2	20.3	4.75 (1.00)
10	Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	0.7	1.3	2.7	18.3	52.4	24.6	4.94 (0.88)
11	Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	0.5	2.7	4.7	25.4	48.8	17.8	4.73 (0.94)

12	Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	0.9	0.7	3.1	14.7	56.7	23.9	4.97 (0.85)
13	Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	0.4	1.6	4.5	29.9	46.6	16.9	4.72 (0.88)
14	Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	0.4	0.9	3.8	23.6	52.5	18.8	4.84 (0.83)
15	Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	0.7	1.1	3.4	15.8	42.8	36.2	5.07 (0.93)
16	Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas atividades da escola	0.5	1.6	6.0	25.7	43.3	22.8	4.78 (0.96)
17	Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	0.4	1.8	4.9	15.6	48.6	28.8	4.97 (0.93)
18	Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de atividades educativas, para alunos com NEE	0.9	1.3	4.0	17.4	50.4	26.1	4.93 (0.92)
19	Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	4.9	7.8	9.4	29.9	37.7	10.3	4.60 (1.07)
20	Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	4.9	7.8	9.4	29.9	37.7	10.3	4.19 (1.27)

No quadro seguinte expõe-se os resultados de parâmetros da estatística descritiva para as 16 perguntas relativas à Escala de Burnout, aplicada a 552 sujeitos. Os resultados revelam níveis baixos a médios de burnout, visto que a média das respostas aos diferentes itens encontra-se em torno do ponto central da escala (2.5). A de salientar o interesse dos participantes nas atividades laborais manifestado nos itens 1 e 7 e 13. Adicionalmente, observa-se uma elevada percentagem de docentes percecionam que conseguem gerir a quantidade de trabalho (item 14) e a pressão associada (item 5).

Quadro nº11.Análise descritiva da escala de Burnout

		CF	C	D	DF	M (DP)
1	Eu encontro sempre aspectos novos e interessantes no meu trabalho	29.3	57.5	9.4	3.8	2,22 (1.26)
2	Existem dias em que me sinto cansado(a) antes de chegar ao trabalho	10.1	36.1	40.7	13.0	2,72 (1.05)
3	Acontece cada vez mais frequentemente que eu fale acerca do meu trabalho de forma negativa	9.5	36.1	41.5	12.9	2,77 (1.00)

Quadro nº11.Análise descritiva da escala de Burnout
(continua)

4	Após o trabalho, tenho tendência a precisar de mais tempo do que no passado de forma a relaxar e sentir melhor	8.8	35.9	42.1	13.2	2,76 (1.00)
5	Eu consigo tolerar muito bem a pressão do meu trabalho	10.4	58.8	25.8	4.9	2,40 (0.97)
6	Ultimamente, eu tendo a pensar menos no trabalho e faço-o quase sempre mecanicamente	11.7	40.8	40.8	6.7	2,51 (0.92)
7	Eu acho o meu trabalho um desafio positivo	29.1	52.3	14.5	4.1	1,99 (0.83)
8	Cada vez mais, durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente esgotado emocionalmente	10.4	36.4	42.6	10.6	2,74 (1.12)
9	Ao longo do tempo uma pessoa fica desligada neste tipo de trabalho	15.9	37.5	36.3	10.3	2,44 (0.92)
10	Depois do trabalho, eu tenho energia suficiente para as minhas actividades de lazer	13.1	49.4	32.2	5.3	2,31 (0.79)
11	Às vezes sinto-me mal disposto com as minhas tarefas laborais	8.3	40.7	43.1	7.6	2,73 (1.11)
12	Depois do meu trabalho, é frequente sentir desgastado(a) e cansado(a).	9.6	37.6	45.4	7.4	2,74 (1.13)
13	Não consigo imaginar-me a fazer outro trabalho	26.7	39.2	28.7	5.4	2,13 (0.88)
14	Frequentemente, eu consigo gerir bem a quantidade do meu trabalho	15.0	66.1	15.8	3.1	2,29 (1.08)
15	Eu sinto-me cada vez mais empenhado (a) no meu trabalho	9.8	54.6	31.6	3.9	2,58 (1.19)
16	Durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente revitalizado	12.9	50.9	31.0	5.3	2,29 (0.76)

4.1- Relação entre o sexo e as subescalas de burnout

Atendendo que procuramos perceber que influência tem o sexo na exaustão, burnout e disengagement. Para tal utilizamos o T Test para amostras independentes (2 grupos: professores do género masculino e professores do sexo feminino).

A análise dos dados que constam no quadro n.º 12 revelam que embora as mulheres em todas as variáveis (exaustão, burnout e disengagement) apresentem um valor ligeiramente superior ao dos homens, a relação não é significativa, dado que em todas as situações temos um $p > 0.05$.

Quadro nº12. Resultados das análises descritivas decorrentes da aplicação o T.Test para as subescalas de burnout para amostras independentes (professores do género masculino e feminino).

Subescalas Oldenburg Burnout Inventory	masculino		Feminino		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
distanciamento	19.251	4.8548	19.407	4.710	-.348	550	.728
exaustão	19.930	5.0530	20.366	4.800	-.951	550	.342
Burnout total	39.182	9.3679	39.773	8.977	-.692	550	.489

4.2- Associação entre idade e burnout

Procurando perceber a existência de associação entre idade, exaustão, burnout e disengagement utilizamos o teste de correlação Pearson. Observe-se o quadro nº 13. A análise do quadro nº 13 permite concluir a existência de uma associação significativa negativa entre o idade e o disengagement ($r=-0.141$, $p= 0.00$), isto é, quanto menor a idade, maior o disengagement. Há relação significativa entre a idade e o burnout ($r= - ,116$, $p=, 007$) , isto é, quanto maior a idade, menor o burnout. Por último, não há associação entre a idade e a exaustão ($p= ,067$).

Quadro nº 13. Intercorrelações entre idade, disengagement, exhaustion e burnout total.

Variáveis	Distanciamento	exaustão	Burnout total
Idade	-141(**)	-.078	-.116(**)
p	.001	.067	.007
N	552	552	552

4.3- Que diferença existe entre os professores do público e privado relativamente à percepção da exaustão, disengagement e burnout.

Os dados expostos no quadro n.º 14 revelam a existência de diferenças estatisticamente significativas relativamente à subescala de exaustão($t(543)=-2.361$, $p=0.019$, no privado ($M= 20.86$) é superior ao público($M= 19.83$).

Verificam-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao burnout $t(543)=-2.11$ $p=0.035$. Os valores médios encontrados revelam que são os professores do ensino privado ($M=40.60$), experimentam maiores sentimentos de burnout do que os do ensino público($M= 38.90$).

Por último, a análise dos dados do quadro nº 18 revela que no que se refere à subescala de disengagement não se verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino público e privado [$t(543)= -1.606$, $p= .109$].

Quadro nº14-Diferenças de médias para a percepção de exaustão, disengagement e burnout, com base no cálculo do T Teste para amostras independentes (professores do ensino público e professores do ensino privado).

Subescalas Oldenburg Burnout Inventory	ensino público		ensino privado		t	gl	p
	M	DP	M	DP			

distanciamento	19.06	4.17	19.06	5.508	-1.469	543	.143
exaustão	19.83	4.16	20.86	5.808	-2.124	543	.035
Burnout total	38.90	7.76	40.60	10.793	-1.900	543	.058

4.4- Que diferenças existem entre os professores do ensino regular e especial em relação ao burnout.

Os resultados apresentados no quadro n.º 15 revelam ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o burnout nas três dimensões/subescalas em relação aos professores de educação especial e ensino regular, uma vez que o ($p > 0.05$).

Quadro nº15-Diferenças de médias para a perceção de burnout, distanciamento em relação ao trabalho e burnout, com base no cálculo do T Teste para amostras independentes (professores de educação especial e professores do ensino regular).

Subescalas Oldenburg Burnout Inventory	Ensino regular		Educação especial		t	gl	p
	M	DP	M	DP			
distanciamento	19.42	4.70	18.97	5.05	.758	550	.449
exaustão	20.23	4.89	20.28	4.78	-.081	550	.935
Burnout total	39.66	9.09	39.26	9.15	.352	550	.725

4.5. Associação entre ciclo de estudo que os professores lecionam e a perceção de auto-eficácia e burnout docente

Os resultados encontrados revelam a existência de uma associação significativa negativa entre o burnout e a auto-eficácia total ($r = -.369$, $p < .001$), isto é, quanto maior o burnout, menor a auto-eficácia. Tal resultado sugere que os professores que tem menor auto-eficácia, apresentam maior burnout. Verifica-se igualmente uma associação negativa significativa entre as práticas disciplinares e o burnout ($r = -.175$, $p < .001$), o que evidencia que os professores com maior burnout, sentem-se menos competentes para gerir comportamentos desviantes mas é mais forte a relação negativa entre o burnout e a eficácia para as práticas inclusivas ($r = -.553$, $p < .01$). A relação entre burnout e auto-eficácia na colaboração não se revelou significativa ($r = -.073$, $p = 0.86$). **Quadro nº16** . Intercorrelações entre auto-eficácia, burnout e práticas inclusivas.

Variáveis	Distanciamento	exaustão	Burnout total
Práticas inclusivas	-,552(**)	-,494(**)	-,553(**)
eficácia na colaboração	-,106(*)	-,033	-,073
auto_eficacia_total	-,380(**)	-,317(**)	-,369 (**)
comportamentos desviantes	-,186(**)	-,145(**)	-,175(**)

IV PARTE – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após a apresentação e descrição dos dados, passamos a discutir os principais resultados em função das hipóteses delineadas para este estudo.

Exploração da hipótese 1: É de esperar a existência de uma associação significativa entre a exaustão, burnout e disengagement relativamente ao sexo;

Relativamente à hipótese em análise, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre o burnout, disengagement e exaustão e o sexo, não se verificando portanto, a confirmação da hipótese. Estes resultados não vão ao encontro aos resultados obtidos em alguns estudos (Possatti, Dias & Paraíba, 2002) afirmam que as mulheres tendem a apresentar níveis de *stress* mais elevados do que os homens devido ao tipo de papéis que desempenham, as quais se expõem constantemente a diferentes tipos de fontes geradoras de *stress*. Também Gomes e Cruz (2004), referem, num estudo com psicólogos, que as mulheres apresentam níveis mais elevados de *stress* na maioria das fontes e fatores de *stress* e na variável exaustão emocional do *burnout*. Os resultados demonstraram níveis superiores de exaustão emocional nas mulheres, tal como referido em estudos anteriores (Burke, 1989; Greenglass, 1991; Reis, Araújo, Carvalho, Barbalho, & Silva, 2006, cit in, Gomes & Quintão, 2011).

Podemos hipotetizar, que as professoras da amostra apresentam exaustão, burnout e disengagement pouco elevados, porque uma grande parte já leciona à mais de 8 anos, o que lhe confere experiência profissional necessária para gerir com maior à-vontade as situações e as fontes outrora geradoras de desgaste, tais como o controlo disciplinar, a forma como lidar com os pais dos alunos, o insucesso escolar, a falta de motivação e empenho dos alunos, as reuniões, enfim a realidade escolar.

Exploração da hipótese 2: É de esperar a existência de uma associação significativa entre idade, exaustão, burnout e disengagement;

Os resultados obtidos na análise de dados relativos às variáveis consideradas nesta hipótese permitem concluir que esta confirma-se parcialmente, visto que existe uma associação significativa negativa entre a idade e o disengagement e uma relação significativa entre idade e burnout. Contudo não à associação entre a idade e a exaustão.

A este respeito, podemos inferir que à medida que a idade avança, menor o burnout e maior o disengagement em relação ao trabalho o que vai ao encontro de vários estudos, que indicam que “ os docentes mais novos apresentam níveis mais elevados de stress, associado ao comportamento dos alunos, ao suporte social, ao clima da escola e ao desenvolvimento da carreira”(Borg & Riding, 1991). Consequentemente, os professores tendem a comprometer negativamente a sua motivação e auto-eficácia bem como o distanciamento das responsabilidades que lhes são atribuídas. “Professores desmotivados também podem apresentar um maior distanciamento afetivo, valorizando no limite da indiferença os acontecimentos stressantes específicos da profissão”(Jesus,2000)

Podemos verificar, que a idade não afeta a exaustão no docente, provavelmente porque o nosso estudo foi efetuado a professores já com alguns anos de serviço (223 entre os 31 e 40 anos de idade), permitindo-lhes um menor desgaste emocional, que com o saber e a sua experiência profissional acumulados, tendem a ser mais capazes para estabelecer regras e implementar estratégias e atividades inovadoras e motivadoras para as crianças, não desgastando tanto o professor, contribuindo para a qualidade do ensino. Ou ainda, pode justificar-se este facto, graças às turmas pequenas ou alunos interessados em aprender que permitem um controle do professor em relação à turma muito maior, sendo mais fácil captar a atenção, motivar o aluno. Estes resultados vão de encontro aos estudos realizados como o de Huberna (1980), que refere que os melhores anos de carreira ocorrem aproximadamente aos 8 anos de atividade (período da estabilização) ou, desta etapa, até próximo do meio da carreira.

Exploração da hipótese 3: É de esperar que existam diferenças estatisticamente significativas entre os professores do público e privado relativamente à exaustão, disengagement e burnout;

Os resultados obtidos na análise de dados relativos às variáveis consideradas nesta hipótese permitem concluir diferenças estatisticamente significativas relativamente à subescala de exaustão, no privado é superior ao público. Verificam-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao burnout, os professores do ensino privado, experimentam maiores sentimentos de burnout do que os do ensino público.

Esta hipótese confirma-se parcialmente, visto que no que se refere à subescala de disengagement não se verificam-se diferenças estatisticamente significativas entre os professores do ensino público e privado.

Dada a inexistência de revisão bibliográfica que comprove estes dados, pensa-se que a exaustão e o burnout são mais elevados no ensino privado do que no público, possivelmente pelo facto de o professor do ensino privado trabalhar mais horas do que o público. Logo tem de estar mais horas com os alunos, vendo-se obrigado e pressionado pelas direções das escolas a estar mais próximo do aluno, dando afeto, atenção, negociando tarefas, reforçando positivamente o que for cumprido proporcionando-lhe assim, um ambiente mais seguro e facilitador de aprendizagens. Além disso, os professores do ensino privado estabelecem regras comportamentais que são mais facilmente cumpridas pelos seus alunos, uma vez que se empenha muito mais, daí o desgaste ser superior ao público.

Exploração da hipótese 4: É de esperar a existência de uma associação significativa entre os professores do ensino regular e especial em relação ao burnout ;

Os resultados apresentados no quadro n.º 15 revelam ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o burnout nas três dimensões/subescalas em relação aos professores de educação especial e ensino regular. Porém é possível verificar que são os professores de Educação Especial que evidenciam menor disengagement em relação ao trabalho, experimentam menos burnout total e ainda, apresentam valores mais baixos de exaustão emocional.

Estes resultados não vão ao encontro de alguns estudos realizados como o de Antoniou, Polychroni e Walters (2000); Barasuol, (2004); Mallar e Capitão (2004). Possivelmente estes dados devem-se ao facto, dos professores por estarem “cansados” emocionalmente não consigam dar mais de si aos alunos com NEE, já que estes com características muito peculiares, exigem mais “cuidado” e atenção, e esse constante “cuidar” possivelmente as levará a um cansaço tal que lhes tira a energia, restando a exaustão, prejudicando assim a realização pessoal. Além disso, o professor de NEE como não consegue chegar de forma rápida às metas educacionais / aprendizagens a que se propôs, pode muitas vezes gerar um sentimento de impotência, desmotivação e baixa autoestima.

Exploração da hipótese 5: É de esperar a existência de uma associação significativa entre auto-eficácia, burnout e práticas inclusivas ;

Os resultados expostos no quadro n.º 16 mostram a existência de uma associação significativa negativa entre o burnout e a auto-eficácia total, isto é, quanto maior o burnout,

menor a auto-eficácia. Tal resultado sugere que os professores que tem menor auto-eficácia, apresentam maior burnout.

Verifica-se igualmente uma associação negativa significativa entre as práticas inclusivas e o burnout, o que evidencia que os professores com maior burnout, sentem-se menos competentes para gerir comportamentos desviantes mas é mais forte a relação negativa entre o burnout e a eficácia para as práticas inclusivas.

Estes resultados vão de encontro com os estudos realizados por Cunha, 2006 que indica que os professores que já tenham trabalhado com alunos com NEE apresentavam perceções mais positivas face à inclusão e o movimento inclusivo passa pelo aumento da colaboração entre professores e todos os profissionais de educação. Entendemos que os professores ao colaborarem uns com os outros podem aperfeiçoar as suas estratégias bem como métodos de ensino, melhorando a sua eficácia no processo inclusivo. Um professor eficaz, para a implementação de práticas inclusivas, acredita que um aluno com NEE será capaz de evoluir no contexto de sala de aula regular.

Contrariamente, os professores com pouca eficácia para a implementação destas práticas não se preocupam em incluir esses alunos. Esta teoria implica que o sentido de eficácia dos professores afeta o seu comportamento e ações, bem como as consequências das ações. A elevada eficácia do professor pode ser vista como um ingrediente-chave de sucesso para criar ambientes de sala de aula inclusivas e pode também estar associada à melhoria das atitudes no ensino nas salas de aula inclusivas. Um estudo que prevê as atitudes dos professores para a inclusão, constatou que, os professores com elevado sentido de eficácia, incluem os alunos com NEE nas salas regulares. Pelo contrário, os professores com um baixo sentido de eficácia demonstraram ansiedade e rejeitaram a ideia de incluir esse tipo de alunos (Macedo, 2009).

CONCLUSÃO

A realização deste trabalho revelou-se de uma grande importância, quer a nível pessoal, quer na nossa formação como docentes, uma vez que nos permitiu estabelecer um contacto mais próximo com uma das problemáticas que se vive actualmente que é o burnout, bem como a auto eficácia nos professores do ensino regular e educação especial.

Tendo em consideração os objectivos delineados para o estudo concluímos que:

- a) Não existem diferenças estatisticamente significativas entre a percepção das três dimensões/subescalas do burnout e o sexo, embora as mulheres em todas as variáveis (exaustão, burnout e disengagement) apresentem um valor ligeiramente superior ao dos homens.
- b) Existe uma associação significativa negativa entre a idade e o disengagement, isto é, quanto menor a idade, maior o disengagement. Há relação significativa entre a idade e o burnout, isto é, quanto maior a idade, menor o burnout.
- c) Existem diferenças estatisticamente significativas relativamente à subescala de exaustão, no privado é superior ao público. Verificaram-se diferenças estatisticamente significativas quanto ao burnout, os professores do ensino privado, experimentam maiores sentimentos de burnout do que os do ensino público.
- d) Ausência de diferenças estatisticamente significativas entre o burnout nas três dimensões/subescalas em relação aos professores de educação especial e ensino regular.
- e) Existência de uma associação significativa negativa entre o burnout e a auto-eficácia total, isto é, quanto maior o burnout, menor a auto-eficácia. Tal resultado sugere que os professores que tem menor auto eficácia, apresentam maior burnout. Verifica-se igualmente uma associação negativa significativa entre as práticas disciplinares e o burnout o que evidencia que os professores com maior burnout, sentem-se menos competentes para gerir comportamentos desviantes mas é mais forte a relação negativa entre o burnout e a eficácia para as práticas inclusivas.

Diante dos resultados explicitados, reconhecemos e concordamos que o *Burnout* é a tensão emocional sob a qual vive o homem na actualidade, devido aos avanços tecnológicos e à competitividade que conduzem o indivíduo a experimentar situações altamente stressantes. O *stress* excessivo (burnout) e os seus sintomas podem deixar os professores com baixos níveis de auto-eficácia no ensino, com baixa tolerância, com mais irritabilidade, com mais ansiedade, tanto no trabalho como fora dele.

A nossa contribuição para o conhecimento do processo de *Burnout* na actividade do professor, proporcionará a oportunidade aos profissionais das diversas áreas do conhecimento, e principalmente ao professor, para despertarem para a elaboração de programas de prevenção do *burnout* resultando, dessa forma, na conquista de uma vida mais saudável, tanto na área física, quanto na área psicológica. Nesse sentido, a título de prevenção, sugerimos às instituições escolares participantes desta investigação medidas de controlo, prevenção e combate ao *Burnout*, com o intuito de favorecer verdadeiramente a auto-eficácia no ensino.

A docência é uma das ocupações profissionais que tem sido associada a níveis de stress mais elevados. Kyriacou (1987 in Cardoso et al., 2002) refere que “os estudos feitos em qualquer parte do mundo, indicam tipicamente uma grande proporção de professores a afirmar que experimentam estados de stress ou burnout” (p.147).

Assim, torna-se mais ou menos evidente que os professores sintam elevados níveis de stress e uma baixa percepção de auto-eficácia. “No contexto mais amplo de preocupações pelo desempenho humano, A. Bandura tem desenvolvido nestas últimas décadas o referencial teórico de um mecanismo psicológico referenciado ao self que se revelou de alto poder explanatório de sucessos e fracassos naquelas condições adversas e, ao mesmo tempo, gerador de estudos de aplicação, particularmente relevantes para o contexto escolar. Trata-se do conceito de auto-eficácia, que é uma crença, ou percepção, ou expectativa das pessoas” (Fermino et al., 2000 in Bzuneck, 2000)

A investigação tem demonstrado que os professores com maior sentido de eficácia obtêm melhores resultados na sua prática profissional. De acordo com Bandura (1986), um factor fulcral para o incremento de crenças de auto-eficácia são os resultados positivos dos alunos e o incentivo ao professor que está a cumprir em pleno os desafios exigidos. O professor precisa de acreditar que é possível” transformar “os alunos, através das suas práticas educativas.

Cabe igualmente ressaltar que é importante um trabalho continuo onde todos os agentes educativos estejam verdadeiramente envolvidos, solidários, prontos para se ajudarem perante as adversidades, favorecendo assim, um clima emocionalmente positivo na escola e o fortalecimento das crenças de auto-eficácia do professor, garantindo o bom desempenho dos seus alunos.

Podemos finalizar referindo que no presente estudo observam-se algumas especificidades que podem limitar a generalização dos resultados e a interpretação dos mesmos. Uma das limitações inerentes à investigação prende-se com a baixa representatividade da amostra, no que concerne a quantidade de docentes do sexo masculino e

de professores de Educação Especial. Deste modo, sugere-se que em investigações posteriores se faça uma recolha do número de sujeitos do sexo feminino e masculino, e de professores de educação especial, mais equilibrada.

Por fim, tivemos outra limitação no nosso estudo que teve a ver com a quase inexistência de bibliografia, no que concerne à auto-eficácia e burnout nos docentes de Educação Especial.

BIBLIOGRAFIA

- Amaro, H. J. (2007). Comportamentos Comunicacionais Assertivos e burnout nos profissionais de Enfermagem”. *Revista Nursing Edição Portuguesa*, 221, 7-16.
- Bautista, R. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa: Dina livro.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). *Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy*. *Developmental Psychology*, 25, 725-739.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Eds.), *Encyclopedia of human Behaviour* (p. 71-81). New York: Academic Press.
- Bandura, A. (1995). *Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. Self-efficacy in changing societies*. Cambridge University.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Bandura, A. (2006). *Guide for constructing self-efficacy scales (Revised)*. Available from Frank Pajares, Emory University, Atlanta, GA, 30322. Acedido a 27 de Março de 2010, em: <http://www.des.emory.edu/mfp/BanduraPubs.html>
- Baptista, M. N.(2008). Suporte familiar, auto-eficácia e locus de controlo evidências de validade entre os construtos. *Psicol. cienc. prof.*, 28 (2), .260-271..
- Barros, J. & Barros, A. (1993). Raciocínio, locus de controlo e desempenho escolar – perspectiva diferencial. *Revista Portuguesa de Psicologia*, 29,.81-95.
- Bzuneck, J. A.(1996). Crenças de auto-eficácia de professoras do primeiro grau e sua relação com outras variáveis de predição e de contexto. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 48 (4), 57-89.
- Borg.M.G & Riding,R.J.(1991).Towards a model for the determinations of occupational stress among school teachers. *European Journal of Psychology of Education*, VI(4), 335-373.
- Boruchovitch, E. & Bzuneck, J. A.(2001). *Crenças de auto-eficácia e o seu papel na motivação do aluno. A motivação do aluno: Contribuições da psicologia contemporânea*. Petrópolis: Rio de Janeiro.
- Bzuneck, J. A.(2000) As crenças de auto-eficácia dos professores. In F.F. Sisto, G. O., & L. D. T. Fini (Orgs.), *Leituras de psicologia para formação de professores*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

- Bruzneck, J. (2004). As Crenças de Auto-Eficácia e o seu papel na Motivação do Aluno. In E. Boruchovitch & J.A. Bzuneck (Org.), *A Motivação do Aluno: Contribuições da Psicologia Contemporânea*. Petrópolis: Editora Vozes;
- Brouwers, A., Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 16, 239-253.
- Brouwers, A. y Tomic, W. (2001). "The factorial validity of scores on the teacher interpersonal self-efficacy scale". *Educational and Psychological Measurement*, 61, 3, 433-445.
- Campos, J. A., Carlotto, M. S. & Marôco, J. (2011). Oldenburg Burnout Inventory – Student Version: Cultural Adaptation and Validation into Portuguese. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25 (4), 709-718.
- Callegari, A. (2000). *Como vencer o stress, a ansiedade e a depressão*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Cardoso, R., Araújo, A., Ramos, R., Gonçalves, G., & Ramos, M. (2002). *O stress nos Professores Portugueses: Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Carlotto, M. (2002). A Síndrome de burnout e o trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, 7(1), 21-29.
- Carvalho, F.& Rosário, M.& Ribeiro, C. (2002). Síndrome de burnout. *Revista "Servir"*, 4, 175-180.
- Castro, F.G. & Zanelli, J. C. (2007). *Síndrome de burnout e projecto de ser*. Acedido a 9 de Abril de 2010, em: http://pepsic.bvspsi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151637172007000200003&lng=pt&nrm=is
- Codo, W. (1999). *Educação: carinho e trabalho. Burnout, síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação*. Petrópolis: Vozes/ Brasília: CNTE, UNB.
- Colom Marañón, B. R.(1998). *Psicologia de las diferencias individuales*. Madrid: Ediciones Pirámide Psicológica.
- Cooper, C. (2000). *Theories of organizational stress*. USA: Oxford University Press.
- Correia, L.M. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Costa. A. E. (2003). Auto-eficácia e Burnout. *Revista Electrónica Interacção, Psy* , (1), 34-67.

- Cruz, J.F. (1990). *Stress e ansiedade no processo de ensino e aprendizagem*. Braga: Universidade do Minho.
- Esteve, J. M. (1995) Mudanças Sociais e Função Docente (2ª ed.). In: Nóvoa, A.(org.). *Profissão Professor* (pp. 93-124). Porto, Portugal: Porto.
- Esteve, J. M.(1999). *O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores*. Baurú , SP: EDUSC, p.174.
- Evandir, B. B.(2004). *burnout docente no trabalho com a inclusão de alunos com NEE*. Tese de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria, Brasil. Acedido em 24 de Abril de 2010, em: http://coralx.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=615
- Freire, M.V. (1996). *Análise em função do ambiente de aula, do auto-conceito e do locus de controlo*. Tese de Mestrado em Desempenho a Ciências Faculdade de Ciências – Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Gianasi, L. & Borges, L.(2009).Síndrome de burnout no Sector de Transporte de Natal. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 2, 297-305.
- Gil-Monte, P. & Peiró, J. M. (1997). *Desgaste psíquico en el trabajo*. Madrid: Sintesis.
- Gomes, A. & Quintão, S. (2011). Burnout, satisfação com a vida, depressão e carga horária em professores. *Análise Psicológica*, 2 (29), 335-344.
- Gomes, A.(2006). Problemas e desafios no exercício da actividade docente: um estudo sobre o stress, 'burnout' saúde física e satisfação profissional em professores do 3.º ciclo e ensino secundário. *Revista Portuguesa de Educação*, 19 (1), 67-93.
- Gomes, A.R., & Cruz, J. F. (2004). A experiência de *stress* e *burnout* em psicólogos portugueses: um estudo sobre as diferenças de género. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 9 (2), 193-212.
- Halbesleben JRB, Demerouti E. The construct validity of an alternative measure of *burnout*: Investigating the English translation of the Oldenburg *Burnout* Inventory. *Work & Stress* 2005, 19 (3):208-220.
- Huberman,M.(1989).*La vie desenseignements*.Neuchâtel-Paris:Delachaux of Nistlé.
- Jesus, S. N.(2002). *Perspectivas para o bem-estar docente Uma lição de síntese*.1ª edição. Porto: Edições ASA.
- Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1978) Teacher stress: prevalence, sources and symptoms. *British Journal of Educational Psychology*, 48, 159-167.
- Kyriacou, C.(1988). Teacher stress and burnout: *Na International review. Educational Research*, 29. 46-152.
- Lakatos, E. M. & Marconi, M.A. (1990). *Técnicas de pesquisa* (2ªed). São Paulo: Ed. Atlas.

- Lipp, M. (2002.). *O Stress do professor*. (5ª edição). Brasil: Campinas, SP: Papirus.
- Lopes, A. L. (1990). *Formação psicológica de professores do ensino pré-primário*. Tese de Mestrado. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação. Universidade do Porto, Porto.
- Macedo, I.C. (2009). *Crenças de auto – eficácia de professores do ensino fundamental e sua relação com percepções de apoios na escola*. Tese de Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Londrina, Londrina.
- Maddux, J.E. (1995). Self-efficacy theory: An introduction. In J.E. Maddux (Ed.) *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application*. New York: Plenum Press, pp. 3-33.
- Maddux, J. E. & Lewis, J. (1995). Self-efficacy and adjustment: Basic principals and issues. In J.E. Maddux (Ed.). *Self-efficacy, adaptation, and adjustment. Theory, research, and application* . New York: Plenum Press, pp.37-68.
- Maslach, C., Jackson, S. E., & Leiter, M. P. (1996). *Maslach burnout inventory manual* (3ª ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychology Press
- Maslach, C., & Leiter, M.P. (1999). *Trabalho: Fonte de prazer ou desgaste? Guia para vencer o stress na empresa* (M.S. Martins, Trad.). Campinas: Papirus. (original publicado em 1997).
- Mallar, S.C. & Capitão, C. G. (2004). *Burnout and hardiness: a study of evidence of validity*. Acedido a 8 de Maio de 2010, em: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/pdf/psicousf/v9n1/v9n1a04.pdf>
- Martins, M.(2005). *Sintomas de Stress em Professores das primeiras séries do ensino fundamental*. Tese de Mestrado. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Lisboa.
- Martínez J.C. (1997) *Aspectos epidemiológicos del síndrome de Burnout en personal sanitario*. *Rev Esp Salud Pública*;71, 293-303.
- Melo, B., Gomes, A. R., & Cruz, J. (1997). Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino. *Psicologia: Teoria, Investigação e Prática*, 2, 53-71.
- Molina, O. F. (1996). *Estresse no quotidiano*. São Paulo: Pancast.
- Nunes, R.& Schwartz, R. Jerusalém, M. (1999). *A Escala de Auto – Eficácia Geral Percepçionada* (Versão Portuguesa). Acedido a 28 de Março de 2010, em: <http://userpage.fu-berlin.de/~health/auto.htm> .
- Oliveira, D.A. (2004) A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Revista Educação e Sociedade*, vol.25, 89.

- Pais, R. J., & Rodrigues, A. (2009). *Quando a avaliação do coping precisa de ser breve: estudo de uma versão ainda mais reduzida do brief cope*: In Jesus, S.N., Leal, I. & Rezende, M. (eds). *Actas do I Congresso Luso-Brasileiro de Psicologia da Saúde*. Faro: CUIP. pp.473-481.
- Pajares, F.(2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. In F. Pajares & T. Urdam (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents* (pp. 339-367). Greenwich, CT: IAP- Information Age Publishing.
- Pajares, F. & Olaz, F. (2008). *Teoria Social Cognitiva e auto – eficácia: uma visão geral*. In Bandura, A., Azzi, R. G.& Polydoro, J.(eds), *Teoria Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: Artmed, 4, 97-114.
- Pereira, M. & Ferreira, J.(2003). *Stress Traumático. Aspectos teóricos e intervenção*. 1ª edição. Lisboa: Climepsi Editores
- Pina, N. S. & Faria, L. (2006). Construção, adaptação e validação da Escala de Auto-Eficácia Académica (EAEA). *Psicologia*, 20 (2), 45-68.
- Pina, N.S.& Faria, L. (2007). Auto-eficácia académica e atribuições causais em Português e Matemática. *Análise Psicológica*, 25(4), 635-652.
- Pinto, A.& Silva, A. (2005). *As múltiplas facetas do stress. Stress e bem-estar*. Lisboa: Climepsi, pp. 17-42.
- Pocinho, M. & Capelo, M. R.(2009). Vulnerabilidade ao stress, estratégias de coping e auto eficácia em professores portugueses. *Educação e Pesquisa*, 35 (2), 351-367. doi: 10.1590/S1517-97022009000200009.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L.V. (2003). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. 4ª Edição. Lisboa: Gradiva Publicações.
- Relvas, J. (1998). Aprendizagem Social. In C. Rodrigues (Eds.), *Motivação* (pp.333-358). Porto: Edições Contraponto.
- Ramos, M. (1999). O stress na Profissão docente Como prevenir, como manejar. *Compreender e Avaliar. Dossier Rumos*, Porto Editora.
- Ramos, M. (2001). *Desafiar o desafio - prevenção do stress no trabalho*. Lisboa: RH Editora
- Serra, A. V.(1999).*O stress na vida de todos os dias*. Coimbra: Edição do autor.
- Trigo,T.R.,Teng,C.T., & Hallak,J.E.C.(2007). *Síndrome de Burnout ou estafa profissional*. Revista de Psiquiatria Clínica. Acedido a 10 de Abril de 2010, em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol34/n5/223.html>

- Trigo, T. R.& Teng, T. C.& Hallak, J. E. C. (2007). *Síndrome de burnout ou estafa profissional e os transtornos psiquiátricos*. Acedido a 7 de Março de 2010, em: <http://www.hcnet.usp.br/ipq/revista/vol34/n5/223.html>
- Volpato, D. C., Gomes, F. B., Castro, M. A., Borges, S. K, Justo, T.& Benevides-Pereira, A. M. T. (2003). *Burnout em profissionais de Maringá*. Acedido a 15 de Maio de 2010, em: <http://www.higieneocupacional.com.br/download/burnout-volpato.pdf>
- Zimmerman, B. (1997). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura, Albert (Ed), *Self- efficacy in changing societies*. (pp. 202-228). Cambridge University Press

ANEXOS

ANEXO 1

Ficha sócio-demográfica de caracterização da amostra
Questionário Burnout, auto-estima e auto eficácia

QUESTIONÁRIO

Este questionário, faz parte de um trabalho de investigação que pretende conhecer factores associados às práticas inclusivas dos professores. Com um conhecimento adequado desta realidade, poderemos ajudar os professores e os alunos na sua efectiva concretização. Para este efeito, a sua participação é fundamental. As suas respostas são anónimas e confidenciais, pelo que agradecemos que responda a todas as questões com sinceridade. Obrigado pela sua disponibilidade.

1. Género: Masculino ☐ Feminino ☐ 2. Idade: _____

3. Actualmente desempenha funções no ensino regular ou especial? Regular ☐ Especial ☐

4. Por favor, indique o número de anos de experiência no ensino (regular ou especial)?
_____ anos

5. Se lecciona na Educação Especial, quantos anos tem de experiência? _____ anos.

6. Se nunca leccionou na Educação Especial, alguma vez leccionou em salas com crianças com Necessidades Especiais? Não ☐ Sim ☐

6.1 Se sim, quantos anos? _____ anos.

7. Tem alguma pessoa das suas relações pessoais com Necessidades Especiais? Não ☐
Sim ☐

8. Qual o seu grau académico mais elevado: _____

9. Lecciona no ensino público ou privado? Público ☐ Privado ☐

Sentido de eficácia para implementar práticas inclusivas

Considerando a sua experiência e as suas expectativas relativamente ao ensino de crianças e jovens com NEE, assinale o grau de concordância ou discordância relativamente às questões de auto-eficácia na implementação de Práticas Inclusivas, utilizando uma escala de seis itens:

1	2	3	4	5	6
DISCORDO TOTALMENTE	DISCORDO	DISCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO PARCIALMENTE	CONCORDO	CONCORDO TOTALMENTE

	DT	D	DP	CP	C	CT
1) Consigo utilizar diversas estratégias de avaliação (por exemplo, portefólio, testes adaptados, avaliação com base no desempenho, etc.)	1	2	3	4	5	6
2) Sou capaz de apresentar uma explicação ou exemplo alternativo quando os alunos estão confusos	1	2	3	4	5	6
3) Sinto-me confiante no planeamento de tarefas de aprendizagem adequadas às necessidades individuais dos alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
4) Consigo avaliar, com rigor, a compreensão dos alunos acerca do que ensinei	1	2	3	4	5	6
5) Consigo proporcionar desafios apropriados para alunos com competências mais desenvolvidas	1	2	3	4	5	6
6) Sinto confiança na capacidade para organizar os alunos em trabalhos de pares ou de pequenos grupos	1	2	3	4	5	6
7) Sinto confiança na minha capacidade para prevenir comportamentos indisciplinados, na sala de aula, antes da sua ocorrência	1	2	3	4	5	6
8) Consigo controlar comportamentos de indisciplina na sala de aula	1	2	3	4	5	6
9) Sou capaz de serenar um aluno indisciplinado ou barulhento	1	2	3	4	5	6
10) Sou capaz de motivar as crianças a respeitarem as regras da sala	1	2	3	4	5	6
11) Sinto confiança na minha intervenção com alunos fisicamente agressivos	1	2	3	4	5	6
12) Consigo transmitir as minhas expectativas acerca do comportamento dos alunos	1	2	3	4	5	6
13) Consigo orientar as famílias a auxiliarem os seus filhos a progredirem na escola	1	2	3	4	5	6
14) Consigo melhorar a aprendizagem de um aluno que demonstre mais fragilidades académicas	1	2	3	4	5	6
15) Sou capaz de trabalhar conjuntamente com outros profissionais e funcionários (exemplo auxiliares, outros professores) no ensino a alunos com NEE, na sala de aula	1	2	3	4	5	6
16) Sinto confiança na minha capacidade de envolver os pais das crianças com NEE, nas actividades da escola	1	2	3	4	5	6
17) Consigo que os pais se sintam confortáveis por virem à escola	1	2	3	4	5	6
18) Consigo colaborar com outros profissionais (exemplo professores externos, terapeutas da fala), no planeamento de actividades educativas, para alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
19) Sinto-me confiante para partilhar com colegas que tenham menos conhecimentos acerca de leis e políticas relacionadas com a inclusão de alunos com NEE	1	2	3	4	5	6
20) Sinto-me confiante na adaptação das avaliações da escola e nacionais de forma a que os alunos com NEE possam ser avaliados	1	2	3	4	5	6

Oldenburg Burnout Inventory

Instruções: As afirmações que se apresentam a seguir referem-se aos seus sentimentos e atitudes durante o trabalho. Por favor, indique em que medida concorda com cada uma das afirmações, selecionando o número que corresponde com a afirmação.

1	2	3	4
Concordo fortemente	Concordo	Discordo	Discordo fortemente

1	Eu encontro sempre aspectos novos e interessantes no meu trabalho	1	2	3	4
2	Existem dias em que me sinto cansado(a) antes de chegar ao trabalho	1	2	3	4
3	Acontece cada vez mais frequentemente que eu fale acerca do meu trabalho de forma negativa	1	2	3	4
4	Após o trabalho, tenho tendência a precisar de mais tempo do que no passado de forma a relaxar e sentir melhor	1	2	3	4
5	Eu consigo tolerar muito bem a pressão do meu trabalho	1	2	3	4
6	Ultimamente, eu tendo a pensar menos no trabalho e faço-o quase sempre mecanicamente	1	2	3	4
7	Eu acho o meu trabalho um desafio positivo	1	2	3	4
8	Cada vez mais, durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente esgotado emocionalmente	1	2	3	4
9	Ao longo do tempo uma pessoa fica desligada neste tipo de trabalho	1	2	3	4
10	Depois do trabalho, eu tenho energia suficiente para as minhas actividades de lazer	1	2	3	4
11	Às vezes sinto-me mal disposto com as minhas tarefas laborais	1	2	3	4
12	Depois do meu trabalho, é frequente sentir desgastado(a) e cansado(a).	1	2	3	4
13	Não consigo imaginar-me a fazer outro trabalho	1	2	3	4
14	Frequentemente, eu consigo gerir bem a quantidade do meu trabalho	1	2	3	4
15	Eu sinto-me cada vez mais empenhado (a) no meu trabalho	1	2	3	4
16	Durante o meu trabalho, sinto-me frequentemente revitalizado	1	2	3	4

MUITO OBRIGADO PELAS SUAS RESPOSTAS.

POR FAVOR, VERIFIQUE QUE RESPONDEU A TODAS AS QUESTÕES.